

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**

**FACOLTÀ DI PEDAGOGIA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA  
XIX CICLO**

**ALTINÓPOLIS UNA UTOPIA BRASILIANA.**

**ANALISI DI UNA ESPERIENZA DI EDUCAZIONE ALLA PACE E  
NON VIOLENZA COME PRATICA ALTERNATIVA  
DELL'EDUCAZIONE POPOLARE**

**Settore Scientifico Disciplinare:**

**M- PED/01**

**DOTTORANDA**

**Dott.essa Mara Lucia dos Reis Marino**

**RELATORE**

**Chiar.mo Prof. Antonio Genovese**

**COORDINATORE E CORRELATORE**

**Chiar.ma Prof.<sup>ssa</sup> Milena Manini**

**2004-2008**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**

**FACOLTÀ DI PEDAGOGIA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA  
XIX CICLO**

**ALTINÓPOLIS UNA UTOPIA BRASILIANA.**

**ANALISI DI UNA ESPERIENZA DI EDUCAZIONE ALLA PACE E  
NON VIOLENZA COME PRATICA ALTERNATIVA  
DELL'EDUCAZIONE POPOLARE**

**Settore Scientifico Disciplinare:**

**M- PED/01**



---

**DOTTORANDA**

Dott.essa Mara Lucia dos Reis Marino

---

**RELATORE**

Chiar.mo Prof. Antonio Genovese

---

**COORDINATORE E CORRELATORE**

Chiar.ma Prof.<sup>ssa</sup> Milena Manini

**2004-2008**

TESI DI DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE:**

M- PED/01

**PAROLE CHIAVE:** Educazione; Non Violenza; Educazione alla Pace; Transdisciplinarietà  
Paradigma Olistico.

*Al mio marito, mia figlia  
e a tutti quelli che fanno  
della pratica educativa uno  
strumento indispensabile  
per la costruzione degli  
ideali di pace!*

## **RINGRAZIAMENTI**

*Prima di tutto ringrazio Dio, che finora mi ha sostenuto e protetto sempre.*

*Ai professori Antonio Genovese e Milena Manini, per avermi orientato, sostenuto e soprattutto perché hanno creduto in questa ricerca.*

*Al mio marito, che sempre mi ha incoraggiato, appoggiato ed aiutato, e a mia figlia Lorena, la mia ragione di vivere.*

*Ai miei genitori, che sempre mi hanno spinto a continuare.*

*Alla mia sorella e miei fratelli per l'incoraggiamento.*

*Alle mie grandi amiche, Benita L. Cera e Annamaria Ruvineti che sempre mi hanno creduto, incoraggiato ed aiutato tantissimo.*

*Alla professoressa Letizia Zini Antunes per la sua disponibilità e coinvolgimento.*

# INDICE

<b>Sommario</b>	8
<b>Abstract</b>	10
 <b>Capitolo Primo</b>	
L'Educazione Popolare verso l'educazione alla pace: il dibattito teorico	
1.1	Dalla segregazione all'integrazione: obiettivo di un'educazione per il popolo 12
1.2	L'educazione popolare ha un nome: Paulo Freire 22
1.3	La formazione del pensiero pedagogico di Paulo Freire 27
1.4	L'educazione popolare: speranza per un mondo più bello 33
 <b>Capitolo Secondo</b>	
Educazione alla Pace: nuovi paradigmi	
2.1	I fondamenti di una "Nuova Educazione" per il XXI secolo 39
2.1.1	Il Rapporto Faure 43
2.1.2	Il Rapporto Delors 45
2.1.2.1	I Pilastri dell'Educazione di Jacques Delors 48
2.1.3	I Sette Saperi di Edgar Morin 52
2.2	Lo sviluppo di una Cultura di Pace 55
2.3	L'educazione alla pace in prospettiva 58
2.3.1	Concetto di Pace Positiva 61
2.3.2	Concetto di Conflitto 63
2.3.3	Concetto di Sviluppo 64
2.3.4	Concetto di diritti umani/democrazia 65

## **Capitolo Terzo**

### **Pensare globalmente, agire localmente**

<b>3.1</b>	<b>Contesto dell'esperienza di Altinópolis</b>	<b>68</b>
<b>3.2</b>	<b>Altinópolis, un'utopia brasiliana</b>	<b>70</b>
<b>3.2.1</b>	<b>L'educazione in Altinópolis</b>	<b>73</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Altinópolis: presupposti teorici</b>	<b>77</b>
<b>3.2.3</b>	<b>PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais (Parametri Curricolari Nazionali)</b>	<b>78</b>
<b>3.2.4</b>	<b>LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Legge delle Direttive e Basi)</b>	<b>79</b>
<b>3.2.5</b>	<b>PNE- Plano Nacional de Educação (Piano Nazionale dell'Educazione)</b>	<b>81</b>
<b>3.2.6</b>	<b>UNESCO: proposte educative</b>	<b>82</b>
<b>3.3</b>	<b>I Programmi Educativi</b>	<b>83</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Metodologia</b>	<b>84</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Strumenti della ricerca e procedimenti di raccolta dei dati</b>	<b>87</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Presupposti della tesi</b>	<b>88</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Descrizione dei Programmi</b>	<b>88</b>
<b>3.4</b>	<b>La salute in Altinópolis</b>	<b>110</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Descrizione dei Programmi</b>	<b>112</b>
<b>3.5</b>	<b>Per una Nuova Educazione</b>	<b>118</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Un po' di storia</b>	<b>120</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Che cos'è l'Università Olistica Internazionale (UNIPAZ)</b>	<b>121</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Che cos'è olistico</b>	<b>123</b>
<b>3.5.4</b>	<b>La visione olistica dell'educazione</b>	<b>125</b>
<b>3.5.5</b>	<b>La visione olistica alla pace</b>	<b>127</b>
<b>3.6</b>	<b>Risultati</b>	<b>131</b>
<b>3.7</b>	<b>Le esperienze minori - Scuole di Pace</b>	<b>134</b>

## **Capitolo Quarto**

L'educazione alla pace nel mondo. Brasile - Stati Uniti - Europa: aspetti e confronti

<b>4.1</b>	L'emergenza della Pace come un fattore universale	149
<b>4.2</b>	L'educazione alla pace in Brasile	154
<b>4.3</b>	Un ritratto di studi universitari di pace nel nord America e nell'Europa occidentale, alla fine del XX secolo.	156
<b>4.4</b>	L'educazione alla pace negli Stati Uniti e Canada	162
<b>4.5</b>	L'educazione alla pace in Europa	171
<b>4.6</b>	Europa, Brasile, Stati Uniti: aspetti e confronti	179
<b>4.7</b>	Perché educare il mondo alla pace	183

<b>Conclusione</b>	186
--------------------	-----

<b>Suggerimenti</b>	191
---------------------	-----

<b>Bibliografia</b>	192
---------------------	-----

<b>Allegato A</b>	Carta della Transdisciplinarietà	200
<b>Allegato B</b>	Diritti Umani - Per Un Nuovo Inizio - Manifesto 2000 - Per una Cultura di Pace e Non Violenza	204
<b>Allegato C</b>	Decalogo della Pace	205
<b>Allegato D</b>	Università Olistica Internazionale (UnOI) - Carta Magna	208
<b>Allegato E</b>	Dichiarazione di Dakar	211



## Sommario

In un mondo segnato dall'indifferenza e dalla banalizzazione della violenza, l'Educazione alla Pace si presenta come un importante strumento per l'instaurazione di una cultura di pace che concepisce la risoluzione pacifica dei conflitti, la non violenza, la tolleranza, il dialogo, i diritti umani e l'accettazione delle differenze. Questa non si propone soltanto come un nuovo campo di ricerca ma come un punto di riferimento per un processo di costruzione e conquista di una cultura di pace tra gli uomini, poiché affronta la tragicità del mondo, e considera il rinnovamento della pratica pedagogica è di importanza fondamentale.

Negli ultimi anni la dinamica che l'educazione alla pace viene assumendo, segnala che questo nuovo paradigma educativo è capace di superare i modelli tradizionali e di instaurare un nuovo percorso metodologico nel processo di costruzione di una società pacifica.

In una società come la brasiliana che è caratterizzata come una società di cultura violenta, questa produce i suoi riflessi nell'ambiente scolastico. Cambiare questa realtà è una necessità che da alcuni anni sta spingendo le iniziative pubbliche, anche se ancora in modo discreto, e le iniziative private ha cercare le vie che portino alla pratica efficace della costruzione di una cultura di pace.

Tenendo come fuoco di analisi una esperienza di educazione alla pace e non violenza realizzata in una città brasiliana (Altinópolis-SP), questa ricerca mette in evidenza il concetto dell'educazione alla pace come un modello ampio di pratica educativa non circoscritto soltanto alla scuola. Dimostra anche la possibilità di realizzare tale pratica basata nei concetti olistici di sviluppo umano - capace di cambiare in meglio i rapporti interculturali e sociali anche in ambito specificamente scolastico.

Con un'accurata ricerca dei fatti storici si registra l'evoluzione che questa pratica ha avuto particolarmente in Brasile, lungo gli anni dall'educazione rivolta al popolo – Educazione Popolare – considerata come uno strumento di coscientizzazione e liberazione, sottolineata da contraddizioni, opposizioni, progressi e retrocessioni, fino ad una pratica educativa che riconosce l'essere umano come un essere completo – Visione Olistica – mantenendo o ristabilendo l'armonia dell'uomo con se stesso, con gli altri e con la natura .

Gli Stati Uniti d'America e i paesi dell'Europa, tra altri del mondo, stanno concentrando le loro risorse, più umane che economiche, soprattutto a livello universitario, per cercare di sviluppare ricerca, studi, corsi e programmi per la pace che contribuiscano alla costruzione di una società mondiale senza conflitti, senza guerre, senza discriminazioni, senza confini, nella quale gli elementi distintivi riconosciuti siano la solidarietà, la tolleranza, il rispetto, i diritti umani, come basi di una società in cui la giustizia stabilisca la sua dimora.

L'analisi e lo studio effettuati in questa ricerca sull'applicazione e sullo sviluppo del progetto "Educazione alla Pace e Non Violenza", che è protratto per un periodo di quasi quattro anni nella città di Altinópolis, piccolo paese all'interno dello stato di San Paolo in Brasile, hanno permesso di individuare delle difficoltà e dei problemi di concretizzazione, comuni a qualunque cambiamento innovativo, così come i suoi punti forti e la dimostrazione confermata dai risultati ottenuti nei vari campi di applicazione del riferito progetto, dell'efficacia di questo modello.

## **Abstract**

The present thesis has as its object of study a project called “Education towards Peace and No Violence”, developed in the town of Altinópolis, in the inner part of the state of São Paulo, Brazil.

Based on the analysis and the studies that were carried out, it was possible to identify the difficulties in the implementation of the project, as well as the positive results evidenced by the reduction of the reports of violence in the town.

Through a careful research of the historical facts, it shall be demonstrated the progress of education, particularly in Brazil, throughout the years. In addition, a panoramic view of the studies and programs for peace developed in North America and Occidental Europe will be presented.

The education for peace based in the holistic concept of human development appeared as a new educational paradigm that works as a crucial instrument in the construction process towards a peaceful and more human society based in social justice.

## **Capitolo Primo**

L'Educazione Popolare verso l'educazione alla pace: il dibattito teorico

## 1.1 Dalla segregazione all'integrazione: obiettivo di un'educazione per il popolo

*“La ferocia del razzismo è qualcosa che difficilmente  
può convivere con un minimo di sensibilità umana  
senza avere i brividi o dire: che orrore!”*

Paulo Freire\*

L'educazione popolare in Brasile è stata la conseguenza di una successione d'avvenimenti storici segnati dall'oppressione sociale, frutti di situazioni e contesti che sfortunatamente sono comuni nella storia delle civiltà. Questo capitolo si propone di dimostrare il contesto il cui la pratica educativa brasiliana si è evoluta. Situazioni di segregazione, razzismo e discriminazione sono stati i moventi della costituzione di un “nuovo” contesto politico, sociale e culturale in Brasile.

Lo svolgimento della storia dell'umanità conferma fin dall'antica Grecia, che l'uomo ha sempre cercato di dominare il suo prossimo servendosi dei più spregevoli metodi di controllo.

Il desiderio e la necessità di cambiare una situazione di dominio politico, l'esclusione sociale, la discriminazione culturale, in cui si trovava “il popolo” brasiliano, hanno agevolato, lungo il cammino della storia, la formazione di una nuova classe sociale, denominata “*classe popolare*”. La situazione in cui questa si è sempre trovata l'ha preparata alla lotta per la costituzione di una educazione trasformatrice ed umanizzante, denominata “educazione popolare”.

I fatti storici non nascondono e nemmeno smentiscono che purtroppo l'uomo sempre ha avuto, nei confronti del suo prossimo più debole, «comportamenti, con un'intenzionalità e una brutalità che vanno al di là del pregiudizio snobistico e autoreferenziale del gruppo, che sembra essere una debolezza umana quasi universale»<sup>(1)</sup>.

Tornando indietro nel tempo, «nell'Antica Grecia Aristotele giustificava la schiavitù dicendo che "per natura" alcuni comandavano e altri obbedivano (schiavi si nasce non si diventa), ma questa differenza era - secondo lui - determinata dal "caso" e comunque non comportava l'eliminazione fisica dello schiavo, né si riteneva che, in via del tutto eccezionale, uno schiavo non potesse, una volta affrancato dal padrone, arrivare al livello di una persona libera.

---

\* **Freire P, Pedagogia da Esperança** – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra, São Paulo 1992. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

1- **Fredrickson G M, Breve Storia del Razzismo**, Donzelli, Roma 2002, p. 7.

Aristotele credeva che l'attitudine fisica a comandare o a servire dipendesse dall'inclinazione del carattere: in tal modo non si rendeva conto quali differenze sociali potevano impedire ad uno schiavo di comandare o in ogni caso di far valere le sue reali potenzialità»<sup>(2)</sup>.

Secondo Wieviorka<sup>(3)</sup> la pratica razzista è molto più antica del concetto che la esprime o, quantomeno, del nome che le è stato dato.

I "barbari" erano considerati tali dai greci e dai romani, per motivi culturali, non biologici (anzi, sul piano biologico, molti li consideravano superiori, perché più robusti fisicamente dei latini). Il disprezzo che si aveva per la loro arretratezza culturale, tecnica, scientifica e militare ci ha sempre impedito di cogliere gli aspetti positivi del loro stile di vita, dei loro valori tribali.

I greci e i romani, più che legare il sangue alla razza, legavano il concetto di cittadinanza (che credevano li rendesse giuridicamente liberi) a quello di civiltà (che credevano li rendesse superiori nello "spirito"). La cittadinanza (privilegio di appartenere ad un popolo evoluto) era concessa soltanto a chi accettava i valori della civiltà greco-romana e da questa civiltà fosse ritenuto idoneo. Era un privilegio sociale, politico e giuridico. In virtù di questo privilegio il cittadino "poteva" guardare con disprezzo le altre culture e civiltà.

Nel Medioevo i cattolici europei si consideravano superiori a tutte le altre popolazioni del mondo, non solo per motivi culturali, ma anche, e soprattutto, per motivi religiosi: di qui il disprezzo e le persecuzioni contro ebrei, musulmani, eretici e pagani - comprese le guerre all'interno dello stesso cristianesimo, fra cattolici e ortodossi, cattolici e protestanti.

Il medioevo fu un periodo d'intensa religiosità. La chiesa cattolica riteneva che i mussulmani fossero una minaccia politica e militare per la cristianità. Fredrickson spiega che, quando una popolazione conquistata non si convertiva al cristianesimo, era giustificata la discriminazione di base religiosa, nei suoi confronti.

Le prime teorie razziste, basate sulla superiorità biologica e culturale di una razza sull'altra, comparvero e si svilupparono nel '500, col sorgere dei grandi imperi coloniali quando spagnoli e portoghesi iniziarono il traffico degli schiavi africani da utilizzare nelle miniere e nelle piantagioni americane di cotone.

Nel XVIII secolo si formò una vera e propria ideologia razzista basata sul "disprezzo biologico". Questa partiva dalla differenza dei tratti somatici e del colore della pelle per affermare una differenza di carattere biologico ereditario e quindi un'inferiorità intellettuale e morale, oltre che genetica<sup>(4)</sup>.

---

2- Si veda: [www.homolaicus.com](http://www.homolaicus.com) – Enrico Galavotti, Sezione Teoria- Etica Filosofia e Politica. Sito visitato il - 15/03/06.

3- **Wieviorka M.**, **Il razzismo**, Laterza, Bari 2000. Traduzione di Cristiana Maria Carbone.

4- Si veda: [www.homolaicus.com](http://www.homolaicus.com) – Enrico Galavotti, Sezione Teoria- Etica Filosofia e Politica. Visitato il - 15/03/06.

Fredrickson, quando studia Hankins<sup>(5)</sup>, fa riferimento alla discriminazione razziale di base biologica e afferma che, se anche i neri hanno avuto altre esperienze ed opportunità nel contatto con una cultura più avanzata – la bianca io aggiungerei –, sono comunque inferiori a causa della loro arretratezza dovuta a fattori biologici, come dimostrano, per esempio le misure del loro cervello. E conclude che la inferiorità dei neri era irrimediabile e non riconducibile alla mancanza di opportunità.

La storia riporta, fin dal XIX secolo, episodi di competizione tra razze forti e razze deboli. La decadenza delle grandi civiltà è attribuita all'incrocio delle razze, che impoverirebbe la purezza del sangue. Queste tesi furono adottate dal nazismo, che mirò all'eliminazione fisica delle "razze inferiori", e di alcune categorie sociali (ebrei, slavi, zingari, tzigani, pazzi, persone con deficit, omosessuali).

*“Esiste un altro apprendistato molto importante ma, allo stesso tempo, molto difficile da realizzare, soprattutto nelle società più complesse come quella nordamericana. Mi riferisco all'apprendimento in cui la comprensione critica delle cosiddette minoranze culturali non si esaurisce nella questione della razza e del sesso, ma ne richiede anche la comprensione come classe. In altre parole, il sesso da solo non spiega tutto; neppure la razza o la classe. La discriminazione razziale non può, in nessun caso, essere ridotta ad un problema di classe, come il sessismo. Nonostante la differenza fra le classi, nemmeno io capisco il fenomeno della discriminazione, tanto meno che siano chiamate minoranze in se stesse. Al di là del colore della pelle, della differenza sessuale, c'è anche il colore dell'ideologia”<sup>(6)</sup>.*

Solo nell'Ottocento gli schiavisti cominciarono a perdere la loro battaglia: in Inghilterra la schiavitù fu abolita nel 1808, in Francia nel 1848, in Olanda nel 1863 e in Brasile nel 1888<sup>(7)</sup>.

La storia del Brasile non si presenta diversa da quella di altri popoli e culture. Momenti di forti lotte e conflitti hanno segnato la storia di questo paese, nel quale si osservano fenomeni di segregazione, esclusione sociale, discriminazione, razzismo ma episodi di resistenza che hanno cambiato il corso della storia.

---

5- **Hankins F.H, The Racial Basics of Civilization: A Critique of the Nordic Doctrine**, New York, 1926, p. IX. Fredrickson fa riferimento a Hankins, nel suo libro: *Breve Storia del Razzismo*, 2002, perché si tratta della prima opera di un americano sul tema del razzismo, che attacca la teoria della superiorità nordica resa popolare negli Stati Uniti.

6- **Freire P**, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 156. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese. Aggiungerei anche che Paulo Freire con le sue parole ripugna la discriminazione razziale.

7- La schiavitù nera nel Brasile, iniziata, secondo alcuni autori, nel 1532, si estendeva fino al 1888. Sono trascorsi più di tre secoli e mezzo di schiavitù, condizione in cui il nero ebbe un importante ruolo nella colonizzazione e, più tardi nello sviluppo economico dell'Impero. Si veda: [www.vivabrazil.com/abolicao\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolicao_da_escravatura.htm).

Fra i fattori che hanno reso possibili cambiamenti importanti nel contesto della storia brasiliana, il ruolo dell'educazione è stato fondamentale, fra contraddizioni, i contrasti di idee, opposizioni, progressi e, a volte, retrocessioni.

L'educazione nel contesto storico brasiliano ha avuto anche conquiste, sviluppi e miglioramenti che hanno permesso al popolo brasiliano di continuare a sognare, a desiderare una realtà più giusta, un mondo più bello e più umano.

Come disse Paulo Freire: *“Non c'è cambiamento senza sogno come non c'è sogno senza speranza. (...) Il sogno per l'umanizzazione, in cui la concretizzazione è sempre processo, è sempre un divenire, che passa per la rottura delle annodature reali, concretezze, d'ordine economico, politico, sociale, ideologico, ecc, che ci condannano alla “disumanizzazione”. Il sogno è così un'esigenza o una condizione che nel suo svolgersi diviene permanente nella storia che facciamo e che ci fa e ri-fa”*<sup>(8)</sup>.

Per capire perché nella storia dell'educazione brasiliana si è sviluppata, anche a costo di sofferenze, una pratica educativa differenziata chiamata Educazione Popolare, è necessario in primo luogo spiegare il significato del termine “popolare” in Brasile.

Nella storia brasiliana è possibile individuare indizi cambiamento quando sorsero i primi movimenti per la liberazione degli schiavi. La campagna per l'abolizione della schiavitù avvenne fra il 1870 e il 1888<sup>(9)</sup> ed ebbe il contributo di tanti altri movimenti di resistenza e liberazione.

In questo periodo particolare del contesto storico brasiliano gli indios, gli schiavi e tutti quelli che pur essendo nati liberi non possedevano titoli nobiliari, presto si opposero agli ordini stabiliti dall'egemonia politica ed economica, dalla quale furono letteralmente dominati.

I movimenti di resistenza si manifestarono subito dopo la liberazione, perché questi gruppi si rifiutarono di tornare alle loro condizioni precedenti, di completa soggezione dominati.

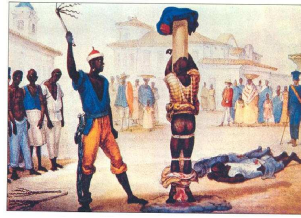
La resistenza si manifestava nei gruppi degli indios, quando essi si addentravano nella foresta per non lasciarsi schiavizzare, e nei gruppi dei neri, quando fuggivano per non tornare alla schiavitù, consapevoli delle forti punizioni che riceverebbero qualora fossero catturati.

---

8- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 91 e 99. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

9- Quando nel 1888, la principessa Isabel sottoscrisse la “Lei Aurea” (Legge Aurea) questo atto soltanto ufficializzò il processo di liberazione degli schiavi, visto che, nel 1888, solo 5% della popolazione brasiliana rimaneva in stato di schiavitù. Il periodo che va dal 1889 al 1930 conosciuto come Repubblica Vecchia, è caratterizzato dal dominio politico e dell'élite agraria.





Castigo nel “Pelourinho”. Opera di J. B. Debret – Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro- BR <sup>(10)</sup>

Sono passati dei secoli e queste due culture, ancora presenti in Brasile, sono vittime di pregiudizi, discriminazione e segregazione.

Le parole dal professor Milton Santos confermano l'attualità di questa pratica secolare. *“Essere nero, in Brasile, significa spesso essere oggetto di uno sguardo storto. La cosiddetta buona società sembra credere che ci sia un posto predeterminato per i neri, da sottomessi, così si comporta tranquillamente nei loro confronti. ‘E’ scomodo tanto essere rimasto alla base della piramide quanto essere salito su di essa. Si può dire, come fanno quelli che si deliziano dei giochi di parole che, qui (in Brasile) non c’è razzismo (alla moda sudafricana o americana), o pregiudizio, o discriminazione, ma non si può nascondere che ci sono differenze sociali ed economiche strutturali e secolari, alle quali non si dispone rimedio”* <sup>(11)</sup>.



Vendita degli schiavi nel Rio de Janeiro. Museo Storico Nazionale del Rio de Janeiro – BR <sup>(12)</sup>

- 
- 10- Fonte: [http://www.vivabrazil.com/abolicao\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolicao_da_escravatura.htm). Sito visitato il 17/03/06. L'immagine ha lo scopo di arricchire questo lavoro.
- 11- Si veda: [www.antroposmoderno.com](http://www.antroposmoderno.com) - [http://72.41.34.141/antro-articulo.php?id\\_articulo=527](http://72.41.34.141/antro-articulo.php?id_articulo=527). Si tratta di un articolo scritto da Milton Santos, geografo, professore nella Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dall'USP – Universidade de São Paulo (Università di San Paolo). Fonte: Folha de São Paulo – Mais- Brasil 501, d.c- 07/05/2000. Sito visitato il 17/03/06. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.
- 12- Fonte: [http://www.vivabrazil.com/abolicao\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolicao_da_escravatura.htm). Sito visitato il 17/03/06. L'immagine ha lo scopo di arricchire questo lavoro.

Cosa dire degli indios che si lasciavano morire nell'amaca, o delle madri nere che praticavano aborti per non avere un figlio schiavo? In quel momento della storia questi comportamenti erano esempi di resistenza e di dignità umana, forse un po' difficili da capire dalla mentalità moderna del ventunesimo secolo.

*“La segregazione può assumere caratteristiche direttamente o esplicitamente razziste, ma può anche nascere da processi più marcatamente economici e sociali non strettamente attinenti a quel registro, che, però, danno luogo ad una qualche forma di separazione razziale. Ciò può avvenire per opera del gruppo “razzizzato”, ma anche, all’opposto, per opera di questo, che in certi spazi comuni trova risorse culturali, o addirittura economiche, di cui non dispone altrove” (13).*

*“Non ci sono dubbi che il nostro passato schiavista ci ha segnato fino ad oggi. Taglia le classi sociali, quelle che dominano come quelle che sono dominate. Entrambe svelano comprensioni del mondo e hanno pratiche significativamente indicative di quel passato che si fa presente in ogni istante. Ma il passato schiavista non si esaurisce solo nell’esperienza del signore “onnipotente” che ordina e minaccia e dello schiavo umiliato che ubbidisce per non morire, ma nel rapporto fra loro. E’ proprio ubbidendo per non morire che lo schiavo scopre che ubbidire, nel suo caso, è una forma di lotta, nella misura in cui, assumendo tal comportamento, lo schiavo sopravvive. E con questo comportamento si fonda una cultura di resistenza, piena di astuzie, ed anche di sogni” (14).*

Un altro esempio che rappresenta bene la fuga dalla schiavitù, dalla dominazione e dalla segregazione di queste due culture, diverse nelle loro origini ma pari nella voglia di sopravvivere, è l’economia di sussistenza, anch’essa un’attività costituita come resistenza, che agevola la loro sopravvivenza, come possono confermare le parole di Paludo:

*“L’economia di sussistenza, dall’inizio della colonizzazione, si è costituita come un’attività di resistenza che ha agevolato la sopravvivenza di molti, incorporando, anche in maniera precaria, i meticci, figli d’europei con indios e con neri. L’inizio di quest’ordine, anche se meno importante per l’economia in formazione, «allevamento di gente» (Darcy Ribeiro, 1997), ha favorito la vita di chi verrebbe ad essere la maggioranza del popolo brasiliano” (15).*

---

13- Wiewiorka M, op. cit., Laterza, Bari 2000, p. 47.

14- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 108. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

15- Paludo C, *Educação Popular em busca de alternativas*- uma leitura desde o Campo Democrático e Popular, Tomo Ed., Porto Alegre 2001, p. 30. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

La liberazione degli schiavi è stata frutto anche dell'intervento della classe media urbana dell'epoca, composta di gruppi d'intellettuali, medici, avvocati, artisti, e del timore delle oligarchie di un possibile movimento rivoluzionario massiccio degli schiavi, soprattutto nell'ultima fase del lungo processo che pose fine formalmente alla schiavitù nel Brasile<sup>(16)</sup>. Se non avessero avuto timore di una rivolta e del sentimento comune nella società civile in favore della liberazione degli schiavi, sicuramente le oligarchie più reazionarie non si sarebbero arrese mettendo fine alla tratta dei neri.

In questo momento della storia brasiliana, la divisione delle classi sociali – l'élite, la classe media e la classe popolare o classe subalterna<sup>(17)</sup>, era abbastanza chiara e ognuna svolgeva “precisamente” il ruolo impostole dalle congiunture storiche.

Secondo Wieviorka, vivere segregati<sup>(18)</sup> significa poter costruire una comunità viva, con una propria cultura, con proprie regole o leggi, con una propria economia ed una propria vita politica, senza per questo essere prigionieri di un universo completamente chiuso in se stesso.

Il processo di liberazione degli schiavi e la Proclamazione della Repubblica furono movimenti pieni di agitazioni, ribellioni e confronti che originarono un cambiamento nelle mentalità, nel sistema giuridico/istituzionale e nelle relazioni di produzione.

In altre parole, è avvenuta un'inversione: la gerarchia esistente si è disfatta ed il popolo costituisce la nazione, cioè, il popolo, la classe subalterna, prima considerati una particolarità non funzionale e necessaria solo per la produzione della ricchezza, ormai sono considerati cittadini, indipendentemente da razza, colore, religione o reddito. Davanti alla legge tutti hanno la possibilità, anche se solo in teoria, di ascendere socialmente.

---

16- Bisogna osservare che la “Lei Aurea” non ha estinto la schiavitù nel Brasile, ha soltanto liberato gli schiavi per un periodo di 100 anni. Trascorso questi 100 anni, nel 1988, nel governo di José Sarney, la legge fu revocata e la schiavitù fu estinta definitivamente. E' noto, comunque che il lavoro schiavo continua ad essere una realtà nel Brasile e nel mondo. Il Gruppo di Lavoro sul lavoro schiavo, creato dall'ONU nel 1991, stima che esistano, nel mondo, 200 milioni di schiavi (Martins, José de Souza, *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*, 1997): l'autore riferisce una nuova modalità di schiavitù.

17- La categoria “classe subalterna” è un legato di Gramsci. In questo lavoro si usa il termine con lo stesso significato, evidenziare l'esistenza di punti di vista, speranze, motivazioni, desideri, concetti che si sviluppano all'interno delle classi popolari. Si veda: **Martins, J de S, Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão**. 1989, p. 97/110, un ottimo lavoro sul tema.

18- Si veda: **Le Ghetto**, di Louis Wirth, 1928, una delle opere classiche prodotte dalla scuola sociologica da Chicago. Dal mio punto di vista, oltre a costruire nuove regole, nuove culture e una nuova economia, un popolo, quando si trova in situazione di segregazione, cerca di “adattarsi” ai “fatti” per contemporaneamente “mantenere” la sua cultura. Un esempio sono gli schiavi neri che, anche imprigionati nelle *senzalas* e nei *quilombos*, realizzavano i loro culti, le loro cerimonie, ecc. Si veda: [www.vivabrazil.com/abolição\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolição_da_escravatura.htm). Sito visitato il 17/03/06.

Era in corso, in effetti, l'ascensione della borghesia alleata all'oligarchia, classi che detennero il potere fino al 1930. Quanto all'ex-popolo, adesso considerati cittadini, e agli schiavi, ormai anche loro considerati cittadini, continuavano ai margini dei benefici del progresso. L'integrazione del popolo era stata perciò solo formale, giacché la segregazione continuava, anche se in modo differente. L'uomo libero per sopravvivere doveva vendere la sua mano d'opera ai vecchi ricchi (oligarchia) ed ai nuovi ricchi (borghesia) e sottomettersi alle retribuzioni che avevano stabilito o, addirittura, dedicarsi ad altre attività di sussistenza.

Culturalmente - s'intende per cultura l'istruzione ed i codici d'accesso necessari all'inserimento economico, politico e culturale - si era creata una divisione sociale che separava la società fra eruditi ed illetterati. In questo modo il popolo e i subalterni continuavano ad essere considerati arretrati culturalmente ed elementi pericolosi agli interessi dell'egemonia. Così la discriminazione continuò nei confronti dei poveri in generale, dei neri e delle donne povere. Le donne nere povere furono le più colpite<sup>(19)</sup>. Un pratico esempio fu l'allontanamento formale del popolo dalla politica, quelli che non erano alfabetizzati guadagnarono il diritto di voto soltanto nel 1985<sup>(20)</sup>.

Nel periodo della Repubblica il concetto di popolo aveva implicazioni teoriche e pratiche diverse. Il popolo, in teoria, iniziava ad essere integrato nella società, però, in pratica, ciò non succedeva perché l'integrazione sociale in Brasile fu ed ancora è formale. Gli uomini del popolo svantaggiati economicamente e culturalmente sono rimasti fuori del «progetto di modernità brasiliana»<sup>(21)</sup>.

Secondo Salazar<sup>(22)</sup>, le identità popolari sono identità d'emergenza, costituite sotto il segno della violenza e della segregazione, identità che portano il segno dell'esclusione economica, della discriminazione culturale e della dominazione politica.

---

19- Bisogna fare una distinzione. La discriminazione razziale (prevalentemente nera) e di genere, nella società brasiliana, oltrepassa le classi sociali. Fa parte di una cultura fortemente radicata e costruita, col tempo, e ha come base, pratiche sociali discriminatorie che perdurano fino ad oggi.

20- Nel 1985, subito dopo la morte dell'eletto presidente Tancredo Neves, il suo vice, José Sarney, occupa la presidenza. Nello stesso anno l'Assemblea Costituzionale stabilisce il diritto di voto agli analfabeti.

21- **Paludo C**, op. cit., Tomo Ed, Porto Alegre 2001, p. 24. Nel 1888/89, il Brasile fa un gran sforzo per accompagnare il passo della storia: libera gli schiavi e istituisce la Repubblica ed il lavoro libero. Quando si svolgono questi episodi, il mondo già si trova sotto il dominio del capitale monopolista e l'emergenza del capitale finanziario inaugurava il ventesimo secolo. La proclamazione della Repubblica ha rappresentato, all'epoca, ed ancora rappresenta, simbolicamente, il momento storico dell'avvenimento del progetto di modernità. Questo progetto nel Brasile, al contrario di quello che è successo in altri paesi europei e in quasi tutti i paesi americani, non ha potuto contare con la partecipazione dal popolo per la sua concretizzazione.

22- **Salazar G**, *Integracion Formal e Segregacion Real*. Matriz historica de la auto-educacion popular, in **Martini & Horacio**, *Profissionais en la accion*. Una mirada critica e la educacion popular, CIDE, Santiago-Chile 1990.

Chaui<sup>(23)</sup> sostiene che le identità popolari hanno in sé il segno del conformismo di chi ha già perso la speranza ed il segno del desiderio di una vita miglior e quando cercano la sopravvivenza e l'umanizzazione e praticano l'anticonformismo e la resistenza.

Secondo Paludo, quando lottano per integrarsi, quando cercano di sovvertire l'ordine, quando desiderano un nuovo ordine, quando praticano la disobbedienza, quando si ribellano, quando praticano la solidarietà comune, e segnalano alla società la loro esistenza per mezzo di quello che denunciano ed annunciano, individualmente e collettivamente, queste identità, consapevoli delle loro contraddizioni, esprimono la loro capacità di umanizzare e rifondare la società.

Questi tre autori trattano della classe popolare con argomenti specifici; Salazar rileva un contesto sottoposto ad un forte controllo dominante, Chaui un contesto di resistenza e lotta e Paludo un contesto di resistenza, però basato sulla speranza di cambiamento.

Secondo Paludo, il desiderio e la speranza di cambiamento si traducono in azioni, ossia, in movimenti sociali e quindi non si può parlare d'educazione popolare senza parlare di movimento sociale <sup>(24)</sup>.

*“Il fatto è che la lotta è una categoria storica e sociale e ha, perciò storicità. Cambio di tempo-spazio. La lotta non nega la possibilità di accordi e di coalizioni fra le parti contrastanti. In altre parole, coalizioni ed accordi fanno parte della lotta [...] Ci sono momenti storici nei quali la sopravvivenza del sociale, che interessa le classi sociali, le mette nella condizione di conciliarsi, ma ciò non significa che si stia vivendo un nuovo tempo, senza classi sociali e senza conflitti”<sup>(25)</sup>.*

Con queste parole Freire rivela che per l'istituzione effettiva dei diritti e per la costruzione di una nuova razionalità e normalità sociale, la lotta e le conciliazioni si devono fare continuamente nel presente, ed io aggiungerei che lotta e conciliazioni sono segni di democrazia.

Recuperare, almeno in parte, la varietà di situazioni che si è sviluppata all'interno della società brasiliana nel corso della storia, è stato importante, perché sono stati svelati il concetto, il profilo e l'origine di un mosaico eterogeneo culturale <sup>(26)</sup> denominato classe popolare.

---

23- Chaui M, **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**, Brasiliense, São Paulo 1986.

24- Movimento sociale popolare, in questo lavoro è inteso come l'unione sociale di settori organizzati delle classi popolari, nella quale la prassi si orienta in base alla necessità e al desiderio di ottimizzare le condizioni di produzione e riproduzione della propria esistenza e nella prospettiva, più o meno cosciente, della costruzione di nuovi ordinamenti sociali, economici, politici e culturali.

25- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 43. Testo di libera traduzione dell'originale, in lingua portoghese.

26- In Brasile il mosaico del popolare - mescolanza di culture - dopo che è stato costituito non è più scomparso, diversamente da quando è successo in Europa, e i riferimenti ad essa molte volte sono adeguati in maniera acritica all'analisi della realtà brasiliana.

Contemporaneamente ai movimenti sociali e alle lotte per la democratizzazione formale<sup>(27)</sup>, altri movimenti, seguendo l'esempio di quelli europei, si occupavano di questioni che oltrepassavano le rivendicazioni materiali (occupazione, condizioni di lavoro, abitazione, strutture igieniche indispensabili, salute, educazione) e lottavano anche contro le discriminazioni di genere e d'etnia a favore dei diritti umani.

E' importante ricordare che ci furono i movimenti popolari durante tutta la storia brasiliana, però, in pochi momenti della storia ci sono state mobilitazioni sociali così intense come si è visto negli anni 60 del secolo scorso.

Altri soggetti politici, oltre alle organizzazioni di sinistra, intensificano il lavoro insieme alla classe popolare, come studenti, professori e religiosi progressisti. In questo periodo si rafforza un nuovo tentativo d'organizzazione autonoma dei lavoratori rurali ed urbani.

La realtà brasiliana inizia ad essere valutata più adeguatamente. La lotta per la Riforma Agraria diventa chiara. Si affermano il Movimento dell'Educazione di Base (MEB), i Centri di Cultura Popolari (CPCs) e il Movimento di Cultura Popolare (MCP); il teatro si sintonizza con le necessità ed i desideri popolari e sorgono i primi Centri d'Educazione Popolare.

E' in questo contesto che la teoria di Paulo Freire si è diffusa; in essa la conservazione della cultura popolare e la *coscientizzazione* divengono lo strumento della pratica educativa nel processo di trasformazione della realtà delle classi popolari.

L'articolazione fra la politica e l'educazione popolare come pratica sociale trasformatrice era un presupposto che favoriva la promozione dello sviluppo umano ed il miglioramento della qualità di vita; promuoveva l'umanizzazione.

Si inizia, così, l'applicazione pratica dell'educazione nei modi freireani. Secondo Brandão, si è provato un sentimento nuovo; un nuovo senso di mondo, una nuova speranza nell'uomo<sup>(28)</sup>.

Davanti alle multiple sfide del futuro, l'educazione sorge come una via d'uscita indispensabile all'umanità, nella sua costruzione dell'ideale di libertà, di pace e di giustizia sociale. La fiducia nel ruolo essenziale dell'educazione nello sviluppo continuo, tanto delle persone come delle società, non deve essere vista come un "rimedio miracoloso", o come un "apriti Sesamo", ma come una via che conduce ad uno sviluppo più armonioso, più autentico, al fine di far regredire la povertà, l'esclusione sociale, le incomprensioni, le oppressioni, le guerre... promovendo così un mondo più giusto, più bello, più pacifico.

---

27- La democratizzazione formale era costituita di movimenti di basi non popolare (pluriclassista), come il Movimento delle Donne, il Movimento dei Neri, il Movimento per la Riforma Agraria, tra l'altri.

28- Brandão C R, **Plantar Colher Comer**, Graal Ed., São Paulo 1981.

## 1.2 L'Educazione Popolare ha un nome: Paulo Freire

*“La solidarietà sociale e politica di cui abbiamo bisogno  
per costruire una società meno brutta e meno spinosa,  
in cui possiamo essere più noi stessi, ha nella formazione  
democratica una pratica di reale importanza.”*

*Paulo Freire* <sup>(29)</sup>

Il Brasile ha avuto un ruolo pionieristico, in termini mondiali, nella costituzione di un metodo per l'educazione popolare e ciò spiega la sua importanza nella “ridefinizione” delle pratiche sociali nei più svariati campi del sapere.

Il paradigma dell'educazione popolare in Brasile ha avuto inizio con il contributo di Paulo Freire negli anni 60, quando a Recife, ebbero luogo i principali eventi in relazione alla sua formazione e alla sua traiettoria intellettuale e personale. Lì è nato e ha realizzato tutto il suo percorso scolastico, fino alla laurea in Giurisprudenza nel 1947, presso l'Università di Recife (attualmente Università Federale del Pernambuco). A Recife ha iniziato anche le sue attività professionali come insegnante e, oltre a questo, ha svolto tra il 1947 e il 1958 compiti importanti che gli hanno permesso di realizzare le prime esperienze per lo sviluppo del suo metodo dove ha avuto contatto con l'educazione degli adulti.

Anche se il metodo freireano è stato il più conosciuto, rivoluzionario e utopico, è importante ricordare anche altri intellettuali importanti dall'America Latina che hanno influenzato decisamente e che ancora contribuiscono attivamente al consolidamento di un'educazione democratica, giusta e umana per il popolo. Fra questi i brasiliani João Bosco Pinto (1976), Carlos Rodrigues Brandão (1980; 1982) e Moacir Gadotti (1980; 1981; 1990); il sociologo colombiano Orlando Fals Borda (1978); gli educatori cileni, la sociologa Marcela Gajardo (1985) una delle prime collaboratrice di Paulo Freire durante il suo esilio in Cile (1964-1969) ed il filosofo Juan Eduardo Garcia Huidobro (1982).

Negli anni 60 il metodo Paulo Freire si presenta come una gran novità. Nell'approfondire l'analisi politica e filosofica dell'educazione, Freire definiva sogni e utopie che credeva realizzabili. Il suo pensiero era consistente. Non voleva interpretare gli interessi delle classi popolari, ma, con audacia, ha domandato quale era la loro maniera di esprimersi nel mondo, quale e com'era la loro “parola”.

---

29- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 42.



Freire criticava i mezzi tradizionali d'insegnamento e difendeva la necessità assoluta del popolo di avere una coscienza politica.

Secondo Brandão Freire è stato un pensatore che ha lasciato un gran contributo con le sue idee, con i suoi scritti e con una proposta per il sistema educativo, concepita come un metodo d'insegnamento rivoluzionario nell'ambito dell'educazione di giovani e adulti.

Brandão rileva le influenze dal pensiero freireano nel contesto sociale, politico ed ideologico dei turbolenti anni 50 e 60:

*“In Brasile, quello fu in breve tempo il momento del passaggio dalla carità assistenziale ai poveri a un servizio solidale e sociale assieme al popolo. Un cambiamento che per molti è diventato il passaggio dal “compromesso sociale” alla “coscienza” politica della questione sociale”<sup>(30)</sup>.*

In questo periodo di cambiamenti, rievolutioni, progressi e “contrastati ideologici” della storia politica-economica e culturale brasiliana, la nuova generazione di educatori che sorgeva, fra i quali Paulo Freire, ha ricevuto una grande influenza dal pensiero cristiano europeo che ha contribuito alla mobilitazione e alla intensificazione dei movimenti a favore dell'educazione degli adulti. Cristiani e marxisti assieme<sup>(31)</sup> s'impegnavano nei movimenti che davano rilevanza alla cultura popolare e alla sua diffusione.

L'importanza di Paulo Freire, a fianco di altri differenti movimenti e campagne contro l'analfabetismo per l'educazione popolare che esistevano nel nordest ed in altri stati del Brasile all'inizio degli anni 60, fu di aver contribuito in maniera peculiare a dare nuova ampiezza al dibattito sul tema della democratizzazione nell'educazione nel paese, attirando l'attenzione sui limiti delle politiche educative pubbliche del tempo, che non cercavano di raggiungere gli adulti esclusi dal sistema scolastico.

Il metodo Paulo Freire fu la matrice costruita e sperimentata del sistema educativo per l'uomo del popolo e di tutte le persone per estensione. Freire immaginò di invertire la direzione delle regole dell'educazione tradizionale, affinché le persone del popolo, coscienti e partecipi, diventassero i soggetti del processo di cambiamento della loro vita e della società.

---

30- Brandão C, **Paulo Freire: Educação e Transformação Social**, in Paulo Rosas (Org.), Ed. Revista Universitaria da UFPE, Recife 2002, p. 16.

31- Il pensiero cristiano europeo in Brasile ha trovato assieme al pensiero marxista (rappresentato da molti francesi come Lebreton, Mounier, Teilhard di Cardin, ma anche da Marx, Lenin ed altri) un terreno fertile potenziato dagli avvenimenti di quel particolare periodo storico del paese; dove in esso hanno seminato i loro concetti per una nuova modalità di pensiero e pratica socio-educativa.



In seguito la stessa esperienza fu realizzata con otto persone, tre delle quali abbandonarono il progetto, ma il risultato fu positivo per quelli che restarono. Più tardi il numero delle persone che partecipava a questa nuova esperienza cominciò ad aumentare a vista d'occhio.

Freire ha sempre diffidato delle formule "date", pronte, ma ha sempre creduto nel popolo e nella sua capacità di scambio di conoscenza. Queste parole rafforzano il pensiero successivo:

*"Abbiamo provato metodi, tecniche e processi di comunicazione. Abbiamo rettificato degli sbagli. Abbiamo superato procedimenti. Però la convinzione che abbiamo sempre avuto è che solo nelle basi popolari e con loro potremo realizzare qualcosa di serio ed autentico"*<sup>(32)</sup>.

Uno dei periodi più interessanti della storia educativa, politica e culturale del Brasile va dal 1959 al 1964 perché gli intellettuali assieme al popolo cercarono di trovare risposte e soluzioni ai problemi dell'epoca, compresi quelli dell'educazione.

In questo periodo Freire coordinava il progetto di Educazione degli Adulti del MCP- Movimento di Cultura Popolare, dal quale sono stati creati il Circolo di Cultura ed il Centro di Cultura.

Nei circoli di cultura si svolgevano dibattiti su temi d'interesse dei gruppi, per esempio: il Nazionalismo, l'invio dei soldi all'estero, l'evoluzione politica del Brasile, lo sviluppo, l'analfabetismo, il Socialismo, il Comunismo, il "Destrismo", la Democrazia, le Leghe Contadine, ecc. I risultati furono sorprendenti.

Da questo sorse l'idea di trovare un metodo attivo, dialogico e partecipativo che trasformasse gli uomini in persone con capacità critica, con gli stessi risultati ottenuti dall'alfabetizzazione.

Secondo Manfredi <sup>(33)</sup> il governo federale mediante la promulgazione del PNE - Plano Nacional de Ensino (Piano Nazionale di Insegnamento), ha istituzionalizzato, anche se per un breve periodo, il Sistema Paulo Freire di Educazione, nel 1964, perché si trattava di una sistema differente da quelli precedenti per le particolari condizioni storiche e sociali.

Il sistema educativo proposto da Freire si differenziava da quelli già esistenti per le sue caratteristiche: comprendeva una tecnica di alfabetizzazione che dava la possibilità di arrivare alla lettura e scrittura al termine di 40 ore e permetteva che i contenuti culturali inerenti al processo di alfabetizzazione fossero rivolti all'esame critico dei problemi sociali, economici e politici vissuti dagli "alfabetizzandi".

---

32- Freire P, *"Revista de Cultura da Universidade do Recife"*, Recife 2002, n° 4, apr/giu 1963, p. 12. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

33- Manfredi, S, *Política e Educação Popular*. Experiências de Alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire 1960- 1964, Cortez, São Paulo 1981.

Il sistema educativo di Freire non solo ha rappresentato un rinnovamento della metodologia e dei procedimenti adottati nell'educazione di giovani e adulti, ma comprendeva anche la pratica politico-ideologica vincolata ad un modello di sviluppo socio-economico specifico "nacional-desenvolvimentista" (sviluppo nazionale).

Secondo Paiva<sup>(34)</sup>, nel periodo del 1959/64, le aspettative in ordine ai risultati delle attività educative non erano così lontane da una utopia pedagogica. Il potere "magico" che si attribuiva al non "direttivismo", come attitudine pedagogica, si rendeva concreto nei diversi metodi e tecniche di trattamento dell'argomento e della coscientizzazione come processo pedagogico per la costruzione di coscienze critiche ed era nell'ordine della convinzione ideologica. Cioè, si trattava di processi nei quali gli individui coinvolti avevano all'inizio un atteggiamento di sottomissione, erano indifesi e ingenui e durante lo svolgimento del processo educativo diventavano uomini dotati di una coscienza storica, creatori di cultura e responsabili della scelta e della costruzione del loro futuro.

Tra i diversi movimenti legati direttamente e specificamente all'educazione popolare si possono citare il MEB - Movimento de Educação de Base (Movimento di Educazione di Base) con le scuole radiofoniche, la Campanha de Educação Popular da Paraíba (Campagna di Educazione Popolare della Paraíba), il CEPLAR- Campanha de Educação do Rio Grande do Norte (Campagna di Educazione del Rio Grande del Nord) "De pé no chão também se aprende a ler" (Con il piede per terra s'impara a leggere) ed il MCP – Movimento de Cultura Popular (Movimento di Cultura Popolare). Si deve sottolineare che il Metodo Paulo Freire fu il più utilizzato ed efficace non solo per la rapidità di apprendimento della lettura in pochi giorni, ma anche nella coscientizzazione contro l'alienazione e la massificazione.

Beisiegel cita un'intervista fatta da Walter José Evangelista nel 1982, nella quale Paulo Freire disse:

*"[...] Io non sono, come molta gente pensa, uno specialista nell'alfabetizzazione degli adulti. Da quando ho iniziato il mio lavoro, cercavo qualcosa che fosse più di un metodo meccanico che permettesse di insegnare rapidamente la lettura e la scrittura. E' vero che il metodo doveva permettere all'alfabeto di imparare i meccanismi della sua lingua. Ma simultaneamente questo metodo doveva dargli la possibilità di capire il suo ruolo nel mondo e il suo inserimento nella storia"*<sup>(35)</sup>.

---

34- Paiva V, **A questão política da educação popular**, Brasiliense, São Paulo 1982.

35- Beisiegel C de R, **Política e Educação Popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, Atica, São Paulo 1982, p.19. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

Si sa che Paulo Freire non si è dedicato solo alle questioni tecniche e pedagogiche legate alla lettura e alla scrittura dei giovani e degli adulti, ma ha anche riflettuto su aspetti molto più ampi come questioni politiche, sociali e culturali, perché solo così la classe popolare sarebbe stata in grado di capire meglio la sua esistenza nella società come determinazione del contesto economico-politico-ideologico in cui vive e non come desiderio divino o sorte del destino.

Negli anni 70 Freire lascia il Brasile dopo avere accettato un invito del Consiglio Mondiale delle Chiese in Ginevra per lavorare come il principale consigliere del Dipartimento d'Educazione. Nel frattempo la popolarità del suo metodo e la sua filosofia dell'educazione "problematizzante" si era diffusa fino ad arrivare agli educatori progressisti dell'America Latina e di conseguenza, il suo metodo è stato adottato in quasi tutti i luoghi e ha stimolato la realizzazione di piccole esperienze locali e anche di livello nazionale nel campo dell'educazione degli adulti.

Paulo Freire ci ha lasciato un'eredità di molto valore, composta dai frutti della sua militanza politica e dalla significativa opera educativa che ha prodotto come insegnante ed intellettuale. Il suo metodo d'educazione degli adulti, che appare come l'opera di maggior rilievo e la cui applicazione si è disseminata in tutto il mondo, ha dato a Freire una grande popolarità nazionale e internazionale.

La ripercussione del lavoro di Freire nella vita pedagogico-accademica in Brasile è impressionante e non rimane ristretta al solo processo di alfabetizzazione. La proposta freireana è sempre stata applicata non solo agli studi sociali e al curriculum dell'educazione adulta, media e superiore, ma anche alle diverse aree della conoscenza come la matematica, la pianificazione educativa, gli studi femministi, le lingue, la psicologia educativa, la lettura e la scrittura critica, tra gli altri.

Si può affermare che il lavoro di Freire è reinterpretato simultaneamente o reinventato, come direbbe Freire, nelle società industriali avanzate, quelle che stanno provando di costruire una nuova sintesi teorica. Il paradosso apparente è che l'attivismo politico dell'alfabetizzazione nelle società industrializzate è guidato dalle nozioni d'educazione e cambiamento sociale sviluppati nel Terzo Mondo.

Del pensiero pedagogico di Paulo Freire e della sua voglia di aiutare gli altri ad avere un futuro diverso, più bello, fatto con giustizia, si possono sintetizzare alcuni aspetti che hanno reso possibile il suo progetto e che ancora oggi ci spingono a portarlo avanti: il modo come ha pensato di vincolare la teoria e la pratica - la riflessione su come correlare sapere e potere - il tema della dominazione - il tema dell'educazione e della dominazione nella relazione pedagogica - l'educazione come opzione liberatrice - l'educazione brasiliana e l'autoritarismo - l'educazione e la politica - l'educazione per la partecipazione nella cittadinanza - l'alfabetizzazione come coscientizzazione - la non neutralità nel processo educativo e la sua opzione per gli oppressi.

Questo è il profilo dell'educazione popolare che Freire ci ha insegnato e che ci ha permesso di creare delle guide e costruire così un potere popolare.

Il Brasile è un paese notoriamente compenetrato da un potere popolare e c'è da dire che si tratta di un caso raro, ma che, per fortuna, è successo.

Protagonismo e diversità, sono le attuali direzioni dell'educazione popolare in Brasile. Non basta dare lo strumento della lettura all'individuo, è necessario che esso sia usato in maniera critica, Paulo Freire ha saputo insegnarci questo.

### 1.3 La formazione del pensiero pedagogico di Paulo Freire

*Un avvenimento, un fato, un atto, una canzone, un gesto,  
un poema, un libro si trovano sempre coinvolti in dense trame [...]  
E' per questo che a me ha sempre interessato molto di più la comprensione  
del procedimento del dove e come le cose succedono piuttosto che il prodotto in sé.”*  
Paulo Freire<sup>(36)</sup>

Nel corso della sua vita Paulo Freire è sempre stato un uomo alla ricerca di nuovi stimoli, nati e coltivati nelle esperienze vissute che lo hanno coinvolto e gli hanno permesso di arricchire ed ampliare l'orizzonte del suo pensiero in costante rinnovamento.

Il suo “viavai” per il mondo, anche se per occasioni non volute – mi riferisco al periodo in cui lui è stato esiliato in Cile per ben quindici anni – lo scambio d'esperienze con culture differenti, la capacità di dialogare rispettando le idee altrui, la sua saggia curiosità, le letture fatte ed accumulate nella sua mente hanno indubbiamente contribuito al consolidamento delle relazioni teoriche e pratiche che sono culminate nella produzione di un metodo pedagogico “originale”.

---

36- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 18. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

*“A volte non ci accorgiamo della “parentela” dei tempi vissuti e perdiamo così la possibilità di “riunire” le conoscenze sopite e, quando ciò avviene, illuminiamo con i secondi, la precaria chiarezza dei primi” (37).*

Freire fornisce indicazioni su quali sono state le sue letture, i concetti e i contesti che lo hanno orientato alla formazione teorico-pratica del suo pensiero.

*“Interessante nel contesto della mia infanzia e della mia adolescenza, la convivenza della cattiveria dei potenti con la fragilità che bisogna trasformare con la forza dei dominati. Il tempo fondante dal SESI \*, pieno di “saldature” e “legature”, nonché di precedenti concetti nei quali il mio nuovo sapere, emergendo in forma critica, si è concretizzato. Ho”letto” la ragione di essere di alcune di queste idee, le “manovre” dei libri già scritti e che io ancora non ho letto e libri che ancora dovrebbero essere scritti e che mi sono serviti e che dovrebbero illuminare la memoria viva che mi è rimasta. Marx, Lukàcs, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. ponty, SimoneWeill, Arendt, Marcuse...”(38).*

Momenti particolari delle sue esperienze professionali sono stati riconosciuti come veri e propri “poli d’influenza” nella germinazione del suo pensiero pedagogico e “campi di sperimentazione” dove le sue idee, anche senza i controlli della metodologia empirica, prendevano corpo e risultavano in una pratica pedagogica differenziata.

*“La Scuola di Servizi Sociali ed il SESI \* furono poli d’influenza nella germinazione del suo pensiero pedagogico e sociale, come lui stesso ha dichiarato più di una volta. Il MCP \*, il SEC \* e, ancora, il Piano Nazionale di Alfabetizzazione , nel MEC \*, nel quale fu coordinatore, furono campi dove le sue idee prendevano corpo e rispondevano alla sfida della pratica” (39).*

---

\*

Il SESI fu creato nel 1946 con lo scopo di migliorare la qualità di vita dei lavoratori e delle famiglie. Negli anni 60, quando Freire ha iniziato la sua carriera professionale, il SESI aveva fini assistenziali, caratterizzato dal periodo storico dal paese. Oggi è una istituzione riconosciuta a livello nazionale come “guida” per la sua responsabilità sociale e anche prestazione di servizi alla comunità, con soluzioni che promuovono la cittadinanza. Nel campo dell’istruzione è considerata la più gran rete d’insegnamento privato del paese con più di 600 mila studenti l’anno. MCP- Movimento di Cultura Popolare./SEC- Segreteria Statale dell’Educazione. MEC- Ministero dell’Educazione e Cultura.

37- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 53. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

38- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 19-20. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese

39- Rosas P, *Germinação do Pensamento de Paulo Freire*, in: Gadotti M, *Paulo Freire uma biobibliografia*, Cortez, São Paulo 1996, p. 559. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.



Nel 1950 Paulo Freire assume il collegio direttivo del Sesi, nel Recife<sup>(40)</sup>

Secondo Rosas<sup>(41)</sup> il principale “laboratorio” di Freire è stata la Scuola delle Belle Arti, dove per molti anni ha insegnato Storia e Filosofia dell’Educazione ed è stato proprio lì il campo di sperimentazione delle sue idee. Idee che ancora si trovavano in processo di formazione e che sarebbero maturate con le sue esperienze di educatore<sup>(42)</sup>. Queste esperienze erano una sua creazione personale. Infatti, nonostante avesse studiato molte opere non le riteneva importanti come fondamento teorico perché non proponevano conclusioni conseguenti; le prendeva però come riferimento per elaborare il *suo pensiero originale* e così legarle alla sua storia di vita e alle sue pratiche pedagogiche.

*“Ovviamente, le esperienze vissute nel SESI, alle quali aggiungevo memorie dell’infanzia e dell’adolescenza in Jaboatão, mi aiutarono a capire, anche prima delle letture teoriche sull’argomento, le relazioni coscienza/mondo tendenzialmente dinamiche [...]”*<sup>(43)</sup>.

La bibliografia che Paulo Freire ha selezionato rafforzava più che altro il suo pensiero, invece di indurlo a pensare come gli autori letti. Infatti, nella fase di formazione del suo pensiero teorico - filosofico la bibliografia che ha utilizzato indica una tendenza che si è fatta più solida negli anni seguenti, quando ha inteso l’educazione come pratica politica<sup>(44)</sup>.

40- Immagine tratta dal libro fotobiografico di P. Freire trovato nel sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire> , visitato nel marzo/2006. ;L’immagine ha lo scopo di illustrare il contesto storico.

41- Paulo Rosas è consulente nella UEPB (Università dello Stato della Paraíba) per l’impianto del Corso di Master in Educazione. Ex-professore della Scuola di Servizi Sociali di Pernambuco e dell’UFPE (Università Federale di Pernambuco). Ha collaborato con Paulo Freire nel SESI e nel MCP.

42- L’organizzazione delle idee di Freire, in maniera originale, ha preso corpo in una tesi da presentare a un concorso pubblico, per una cattedra all’università.

43 **Freire P**, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 102. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese. Quando Freire faceva riferimento alle letture teoriche sull’argomento, faceva riferimento a temi connessi alla sua tesi universitaria che più tarde sarebbe diventata un altro libro molto importante – **Educação como Prática da Liberdade**, 1967

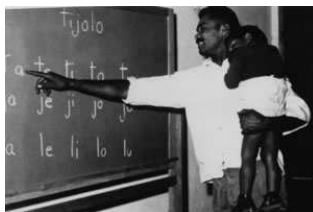
44- L’elenco di tutti i libri che Paulo Freire ha letto e studiato si trovano nell’opera de Moacir Gadotti, Paulo Freire - Uma biobibliografia, São Paulo 1996, p. 562-563. Si tratta di una relazione di 572 libri fatta dalla seconda moglie di Freire (Ana Maria Araújo Freire).

*“Come se fosse o fosse stato possibile, nel tempo-spazio, l’esistenza di una pratica educativa distante, fredda, indifferente, in rapporto a “propositi sociali e politici”<sup>(45)</sup>.*

Qui Paulo Freire fa una dichiarazione che dà risalto all’importanza della politica nell’educazione, nel senso che l’educazione non ha soltanto una dimensione pedagogica, ma anche di politica.

Freire estrae la comprensione dell’educazione come pratica politica dal pensiero di Marx e successivamente di Gramsci. Da Marx apprende che si può fare una “rivoluzione non violenta”, per riscattare il popolo dalla situazione in cui è sottomesso. Da Gramsci apprende che la rivoluzione è anche un momento pedagogico che diventa concreto tramite il dialogo.

E, dunque, è difficile capire il pensiero di Paulo Freire se lo si separa da un progetto sociale e politico.



Uomo alfabetizzato nel Circolo di Cultura del Gama, nel settembre del 1963<sup>(46)</sup>

Moacir Gadotti<sup>(47)</sup> dopo aver terminato i suoi scritti che hanno contribuito al Progetto Memoria<sup>(48)</sup> ha concesso un’intervista al giornale *“O Estado de S. Paulo”*<sup>(49)</sup>, su questo progetto. Quando gli è stato chiesto di indicare le fonti primarie del pensiero di Freire, gli autori che lo avevano influenzato e in quale corrente o tendenza pedagogica contemporanea potrebbe essere inserita la sua opera, lui ha risposto: “Ho parlato molte volte con Freire, ma su questo argomento lui sempre si schivava dicendo che non era importante”.

45- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 80. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

46- Immagine tratta dal libro fotobiografico di Paulo Freire trovato nel sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>, visitato nel marzo/2006. L’immagine ha lo scopo di illustrare il contesto storico.

47- Moacir Gadotti. Dottore in Scienza dell’Educazione per l’Università di Ginevra (Svizzera), professore titolare dell’Universidade de São Paulo (USP)- Brasile e direttore dell’Istituto Paulo Freire (São Paulo). Ha scritto diversi libri in lingua inglese, tradotti in spagnolo, giapponese, italiano e portoghese. L’opera **Paulo Freire: Uma Biobibliografia**, con più di 780 pagine, è il lavoro più completo fatto da Gadotti su Freire.

48- Creato nel 1997, il Progetto Memória obbiettava valorizzare la cultura e la storia del Brasile, focalizzando sempre una personalità, brasiliana, di “densità” storica e/o intellettuale che, per le sue realizzazioni, ha contribuito allo sviluppo di questioni concernenti le scienze, l’economia, la politica o la cultura in generale, per aiutare a costruire l’identità nazionale. Un’iniziativa dalla Fondazione Banco do Brasil, nel 2005 ha reso omaggio a Paulo Freire, sicuramente il più importante educatore brasiliano e, nel giudizio di molti, uno dei più rilevanti del mondo della conoscenza, soprattutto nel campo della Filosofia dell’Educazione. Autore di più di 40 libri, le sue opere sono state tradotte in una decina di lingue. In tutti i continenti e nella maggior parte dei paesi sono comparsi o stanno ancora sorgendo gruppi di ricerca e di lavoro fondati sul suo pensiero. Questa diffusione ha fatto dell’insieme delle sue produzioni un’opera universale, fatto che ha contribuito a situare il Brasile fra i paesi di grande espressione intellettuale nel campo educativo. L’Istituto Paulo Freire ha controllato e partecipato all’elaborazione di tutti i dati, e si prende cura della qualità e della fedeltà allo spirito dell’opera di Freire. Si possono trovare più informazioni sul sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp>, visitato nel marzo 2006.

49- Uno dei più importanti giornali del Brasile di livello nazionale



Infatti, Paulo Freire non si interessava molto di conoscere quali fossero gli autori o le correnti filosofiche che lo avevano influenzato, non si interessava dell'interpretazione o della spiegazione dei suoi testi. Li leggeva e rileggeva alla ricerca di eventuali incoerenze e per capire meglio e approfondire i suoi argomenti.

Secondo Gadotti, le fonti più importanti del pensiero di Freire sono l'umanesimo e il marxismo. Paulo Freire fu uno degli ultimi umanisti e ne ha lasciato memoria nei suoi primi scritti, soprattutto nel suo libro (scritto come tesi di dottorato nel 1959 e pubblicato solo nel 2001 dall'Istituto Paulo Freire) "Educação e Atualidade Brasileira" (Educazione ed attualità brasiliana), nel quale spesso fa riferimento ai filosofi cristiani Gabriel Marcel e Jacques Maritain, autori molto discussi negli anni 50.



Tesi de Dottorato di Freire<sup>(50)</sup>

Anche Beisiegel<sup>(51)</sup>, quando studia la formazione del pensiero pedagogico freireano e in particolare, la sua tesi di dottorato, indica Gabriel Marcel e Jacques Maritain come autori che hanno avuto un'influenza speciale su Freire, con le loro idee provenienti dalla corrente personalista ed esistenzialista - soprattutto G. Marcel - da cui deriva la forte posizione umanista di Freire.

Maritain, filosofo personalista, ha influenzato il pensiero di Paulo Freire per quanto riguarda il bisogno esistenziale umano dell'educazione, come condizione per la conquista della dignità e della libertà interiore. La sua pedagogia lotta per liberare ogni uomo dalla condizione d'oppressione, affinché possa avere una vita degna.

Come umanista, Freire ha affermato e diffuso che era possibile cambiare l'ordine delle "cose" e ha dimostrato come farlo quando gli è stato conferito il premio "Educador para a Paz" (Educatore alla Pace) dell'UNESCO a Parigi, nel 1986.

---

50- Immagine tratta dal libro fotobiografico di P. Freire trovato nel sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>, visitato nel aprile/2006. L'immagine ha lo scopo di arricchire il testo scritto.

51- Beisiegel C de R, op. cit., Atica, São Paulo 1982, p. 26. Fa riferimento ai libri di Jacques Maritain. **La educacion en este momento crucial**. (Buenos Aires, 1950) e Gabriel Marcel. **Los hombres contra lo humano**. (Buenos Aires, 1955), citati da Freire nella sua tese di dottorato. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.



Le parole che ha pronunciato in quell'occasione molto significativa:

*“Dalle persone anonime, dalle persone sofferenti, dalle persone sfruttate, ho imparato soprattutto che la pace è fondamentale, indispensabile, ma la pace esige che si lotti per essa. La pace si crea, si costruisce nel superamento e mediante il superamento delle realtà sociali perverse. La pace si crea, si costruisce con la costruzione incessante della giustizia sociale. Per questo non credo in nessuno sforzo chiamato “Educazione alla Pace” che, al posto di svelare il mondo delle ingiustizie lo rende opaco e tenta di “miopizzare” le sue vittime”<sup>(52)</sup>.*



Nel settembre del 1986, Paulo Freire riceve il Premio dall'UNESCO dell'Educazione per la Pace<sup>(53)</sup>

Con questa dichiarazione Freire sottolinea che anche l'educazione alla pace è e sempre sarà una questione sociale e politica.

L'educazione alla pace si sta affermando come un'alternativa efficace e significativa per il rafforzamento dei paradigmi emergenti che si contrappongono alla violenza ed alla ingiustizia sociale, questi argomenti saranno approfonditi nel secondo capitolo.

---

52. Freire P. in Gadotti M, **Paulo Freire: uma biobibliografia**, Cortez, São Paulo 1996, p. 52. Freire ha pronunciato queste parole in occasione dell'attribuzione del Premio “Educação para a Paz” (Educazione alla Pace) dell'UNESCO a Parigi, nel 1986. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

53- Immagine tratta dal libro fotobiografico di P. Freire trovato nel sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>, visitato nel marzo/2006. L'immagine ha lo scopo di illustrare il testo scritto.

## 1.4 L'educazione popolare: speranza per un mondo più bello

*Il cambiamento del mondo esige la dialettizzazione tra la denuncia della situazione disumana e l'annuncio del suo superamento, alla fine, il nostro sogno.*

Paulo Freire <sup>(54)</sup>

Il Brasile ha avuto un ruolo molto importante e alla vanguardia nella costituzione del metodo dell'Educazione Popolare che ha cominciato a strutturarsi come “corpo teorico” e “pratica sociale” alla fine degli anni 50. La storia dell'educazione brasiliana potrebbe essere narrata dalle successive lotte popolari indotte dalla speranza di giorni migliori.

“*Camminando e cantando e seguendo la canzone [...], chi sa, agisce ora, non aspetta il domani*”. Questa canzone di Geraldo Vandré<sup>(55)</sup> rappresenta la sintesi dell'esaltazione dei movimenti studenteschi degli anni 60 ed era cantata nei più diversi locali, nei bar, nei sindacati, nelle piazze. La canzone stimolava i giovani a non aspettare il futuro, ma a fare qualcosa in quel momento a fare succedere qualcosa in maniera differente a trasformare la società in modo che le classi popolari potessero avere voce e azione, e diventassero soggetti riconosciuti, valorizzati e rispettati.

“*Senza convinzione e senza coinvolgimento concreto ed autonomo delle classi popolari nelle più diverse articolazioni, azioni e lotte, senza il suo protagonismo politico, difficilmente essa camminerà verso cambiamenti effettivi*”<sup>(56)</sup>.

E' in questo periodo e in questo contesto che i movimenti per l'educazione popolare elaborano nuovi ideali metodologici, che sono stati *resignificati* negli anni 90 in base alla convinzione della complessità delle necessità umane che vanno oltre ai bisogni materiali, e includono affetto, stima, convivenza, partecipazione, allegria ...

---

54- Freire P, **Pedagogia dell'autonomia**. Saperi necessari alla pratica educativa. EGA, Torino 2004, p. 79.

55- Geraldo Vandré è nato in Paraíba si è sempre interessato di musica. All'università si unì al movimento studentesco, in particolare ai CPCs (Centri Popolari di Cultura) e all'UNE (Unione Nazionale degli Studenti). Nel 68, Vandré scrisse “Pra não dizer que não falei de flores”, o “Caminhando” (Per non dire che non ho parlato dei fiori, o Camminando) una canzone che è diventata l'inno degli studenti “ribelli” in quel periodo di forte repressione. Vandré fu costretto a scappare dal Brasile e esiliarsi in vari paesi. In Italia, Sergio Endrigo ha inciso qualche sua canzone. Nel sito <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/vandre-paraNaodizerQue.htm>. si può trovare la canzone sopraccitata, fra altre. Sito visitato in maggio/2005.

56- Paludo C, op. cit., Tomo Ed, Porto Alegre 2001 p. 204. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese

Non si può parlare di educazione popolare di trasformazione, nuove metodologie, prassi educative, speranza, utopia, senza fare riferimento, come si è detto, a Paulo Freire che ha messo in evidenza la storia dell'educazione brasiliana e ha diffuso il suo metodo in molti altri paesi del mondo.

Uomo ottimista per natura <sup>(57)</sup>, con idee e concetti basati su una pratica educativa<sup>(58)</sup> dialogica, riusciva intravedere un “mondo più bello, più giusto” ricreato da una società cosciente.

*“Non sono ottimista per puntiglio ma per un imperativo esistenziale e storico. Non voglio dire, tuttavia, che, perché sono ottimista attribuisco alla mia speranza il potere di trasformare la realtà e così, convinto, parto per la lotta senza considerare i dati concreti materiali affermando che la mia speranza basta. La mia speranza è necessaria, ma non è sufficiente. Questa da sola non guadagna la lotta, ma senza di essa la lotta s'indebolisce e vacilla. Abbiamo bisogno della speranza critica come il pesce ha bisogno dell'acqua disinquinata”*<sup>(59)</sup>.

Negli ultimi quaranta anni della storia dell'educazione brasiliana, caratterizzata da tappe importanti nel campo dell'educazione popolare, il contributo di Paulo Freire, pioniere nel sistemare la teoria dell'educazione popolare, è stato il più significativo.

Il suo pensiero non era rivolto soltanto alla critica del sistema educativo del suo tempo, ma anche alla formulazione di un metodo pedagogico che offrisse una pratica educativa trasformatrice, «una nuova intera filosofia educativa sociale»<sup>(60)</sup>. E così è stato, come ci conferma la storia.

Anche se la situazione economica della sua famiglia era di povertà, questo non è stato un motivo per fargli abbandonare gli studi, anzi, è stato in questo contesto che Freire ha cominciato a capire il rapporto fra classe sociale e conoscenza.

*“Volevo studiare molto, ma non potevo perché la nostra situazione economica non lo consentiva. Cercavo di leggere, di stare attento in classe, ma non capivo niente perché la fame era grande.[...] Intanto, a causa dei miei problemi, mio fratello maggiore cominciò a lavorare e ad aiutarmi [...] A poco a poco, mangiando meglio, cominciai a capire meglio quello che leggevo”*<sup>(61)</sup>.

---

57- Particolarmente in questa parte del libro **Pedagogia da Esperança**, p. 10, Freire fa riferimento alla necessità ontologica che lui e gli uomini hanno di avere speranza.

58- *“Nessuna teoria, in campo educativo, può essere seriamente legittimata se non si misura con la prassi, così come nessuna prassi può pretendere di essere convincente e produttiva se non si collega con una teoria”*. Bertolini P, Rincontrando Paulo Freire: una lezione di denuncia e smascheramento, in **Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**, a cura de Telleri F, CLUEB, Bologna 2000, p. 4.

59- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 10. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

60- Mayo P, **La pertinenza di Paulo Freire per i Paesi del Mediterraneo**, in **Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**, a cura di F Telleri, CLUEB, Bologna 2000, p. 111.

61- Gadotti M, **Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera**, a cura di B. Bellanova e F. Telleri, S.E.I, Torino 1995, p. 7.

L'inizio della sua carriera professionale è nel SESI - Serviço Social da Indústria (Servizio Sociale dell'Industria) ed è dovuto ai veri obiettivi di questa istituzione che la realtà si è svelata a Freire, nel senso che lui ha capito che lì la classe lavoratrice non avrebbe mai avuto la possibilità di sviluppare una coscienza critica.

In questo contesto Freire imparò a dialogare con la classe lavoratrice, a capire la maniera in cui essa percepiva il mondo e il suo linguaggio. Imparò a “pensare partendo sempre dalla pratica” e non si allontanò mai più da questo concetto.

*“Questo è uno dei compiti dell'educazione democratica popolare - della Pedagogia della speranza – dare alle classi popolari l'opportunità di sviluppare il loro linguaggio, mai attraverso il “blábláblá” autoritario e settario degli educatori, ma un linguaggio che, emergendo dalla loro realtà e rivolto ad essa traccia congetture, disegni, anticipazioni di un nuovo mondo. Sta qui una delle questioni centrali dell'educazione popolare – il linguaggio come via d'invenzione della cittadinanza”<sup>(62)</sup>.*

Dare la parola al popolo e utilizzare il dialogo come strumento integrante del processo educativo per permettere agli studenti di parlare e di sentire l'altro - sentire vuol dire essere aperto alla parola dell'altro, al gesto dell'altro, alle differenze dell'altro<sup>(63)</sup> -, rende evidente l'aspetto democratico della pratica educativa nei modi freireani che, infatti, considera il dialogo come una relazione orizzontale che deve essere nutrita con l'amore, con l'umiltà, con la speranza, con il rispetto e con la fiducia.

Partendo da questi presupposti, Freire, nella sua costante *ricrescita* filosofica, ha offerto al “mondo pedagogico” una pratica educativa strategica che conta sulla partecipazione attiva e consapevole del popolo. Il popolo diviene elemento integrante, soggetto del processo educativo, affinché, dopo aver acquistato la coscienza critica<sup>(64)</sup> della realtà, sia in grado di “trasformarla”.

Cioè, la pratica educativa considerata come esperienza di base dialettica passa ad essere lo strumento di liberazione dell'uomo.

*“Il dialogo ha un significato preciso perché i soggetti dialogici non solo conservano la loro identità, ma la difendono e così crescono l'uno con l'altro”<sup>(65)</sup>.*

---

62- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 41. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

63- Mayo P, op. cit., in **Il Metodo Paulo Freire** – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile, a cura di F Telleri, CLUEB, Bologna 2000, p. 115.

64- La coscienza critica acquistata mediante l'educazione permette al soggetto di ragionare criticamente sulla realtà a cui appartiene, avendo di conseguenza la possibilità di cambiarla.

65- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 118. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

Quando Freire scrisse che «l'educazione diventa uno straordinario sostegno nella costruzione di una nuova società e nella creazione di un nuovo uomo»<sup>(66)</sup>, rafforzava il contributo dell'educazione nella “trasformazione del mondo”, rimettendo ad essa una gran responsabilità che, di conseguenza, si manifesterebbe nella pratica docente<sup>(67)</sup>.

*“Perciò, nella formazione permanente degli insegnanti il momento fondamentale è quello della riflessione critica sulla pratica. E' pensando criticamente la pratica educativa d'oggi o di ieri che si può migliorare la pratica di domani”*<sup>(68)</sup>.



Gruppo del Circolo di Cultura nella zona di produzione della canna di zucchero di Pernambuco negli anni 90. <sup>(69)</sup>

Si conclude, allora, che la responsabilità dell'educatore nei confronti della società, nel contesto in cui svolge le sue attività ed il suo impegno nel processo di “trasformazione del mondo” si oppongono alla possibilità di concepire, nella pratica educativa, una posizione neutrale. Secondo Freire, il ruolo degli insegnanti nel mondo non è soltanto di chi constata quello che avviene, ma anche, e soprattutto di chi interviene come soggetto degli avvenimenti.

---

66- Gadotti M, Freire P, Guimarães S, **Pedagogia: diálogo e conflito**, Cortez, São Paulo 1989, p.123. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

67- Secondo Freire l'educatore popolare deve avere delle qualità specifiche che caratterizzano l'essenza della sua pratica. Nel suo libro **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 1996, tratta in maniera obiettiva questioni fondamentali per la formazione degli educatori con suggerimenti per le pratiche educative, e mostra che l'educatore può stabilire nuove relazioni e condizioni di *educabilidade* con i suoi educandi.

68- Freire P, **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, São Paulo 1996, p.39.

69- Immagine tratta dal libro fotobiografico di P. Freire trovato nel sito <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>, visitato nel aprile/2006. L'immagine ha lo scopo di arricchire il testo scritto.

*“Nel mondo della storia, della cultura, della politica, “constato” non per “adattarmi” ma per “cambiare”. Al costatare diventiamo capaci di “intervenire” nella realtà, compito incredibilmente più complesso e generatore di nuovi saperi di quello di adattarsi semplicemente ad essa. Perciò non mi sembra né possibile né ammissibile la posizione ingenua, o peggio, astutamente neutrale di chi studia, sia filosofo, o biologo, o sociologo, o matematico, o pensatore dell’educazione. Nessuno può essere nel mondo, col mondo e con gli altri di maniera neutrale”<sup>(70)</sup>.*

La pratica educativa, vista nei metodi freireani e denominata dallo stesso Freire “pratica educativa di opzione progressista”<sup>(71)</sup>, porta a concludere che uno dei compiti dell’educatore progressista esigente, coerente e critico, è la riflessione sulla sua pratica per comprenderla nella sua totalità. Non si tratta, perciò, di impennare la pratica educativa sull’educando o sull’educatore, sul contenuto o sui metodi, ma di capirla nelle relazioni e nell’uso coerente dei suoi vari componenti. In questo modo il compito dell’educazione popolare progressista, ieri come oggi, consiste nel cercare mediante la della comprensione critica di come succedono i conflitti sociali, di portare il soggetto a prendere coscienza del suo essere come “soggetto politico” e del suo essere come “popolo” capace di partecipare attivamente al processo di costruzione di una nuova società, che potrà “trasformare il mondo”.

Una pratica educativa basata sulla verità e sull’etica conduce l’atto educativo nella direzione della liberazione del soggetto - una libertà che rispetta e valorizza la dignità della persona perché mantiene viva la speranza, il sogno di “trasformare il mondo” in un “mondo più bello, più giusto”. *“Questa è la speranza che ci muove”* <sup>(72)</sup>, che stimola la ricerca delle risorse educative e richiede vigore nell’impegno politico-educativo per uno sviluppo democratico e umanamente degno.

---

70- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1996, p.77. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

71- Per Paulo Freire l’educazione progressista è una vicenda rivelatrice, un’esperienza di *disoccultamento* della verità.

72- Freire P, op. cit., Paz e Terra, São Paulo 1992, p. 126. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.

## **Capitolo Secondo**

### Educazione alla Pace: nuovi paradigmi

## 2.1 I Fondamenti di una Nuova Educazione per il XXI secolo

*“A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão a preço de uma aprendizagem constante, tem solidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.”*

Edgar Faure

*“D’ora in poi, l’educazione non si definisce più in relazione ad un contenuto che si voglia assimilare, ma si concepisce nella verità, come un processo di essere, che attraverso la diversità delle sue esperienze, impara ad esprimersi, a comunicare, ad interrogare il mondo ed a diventare sempre più se stesso. L’idea che l’uomo è un essere non finito e non può realizzarsi se non al prezzo di un apprendimento costante, ha solidi fondamenti non solo nell’economia e nella sociologia, ma anche nell’evidenza portata dall’investigazione psicologica. Per questo, l’educazione avviene in tutte le età della vita e nella molteplicità delle situazioni e delle circostanze dell’esistenza. Riprende la vera natura che è di essere globale e permanente, e oltrepassa i limiti delle istituzioni, dei programmi e dei metodi che le sono imposti lungo i secoli.”*

Edgar Faure<sup>(1)</sup>

---

1- Faure E, *Apprendere a ser*, Difusão Européia do Livro, Lisboa 1974, p. 225. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese.



L'educazione è sempre sottointesa nei dibattiti che si svolgono in diversi paesi del mondo, dove si discute, ogni volta di più, il ruolo essenziale che essa esercita nello sviluppo delle persone e delle società.

L'UNESCO, un'istituzione con più di mezzo secolo d'esistenza, si caratterizza per la sua incessante lotta a favore della democrazia dell'istruzione. Si occupa anche di altri settori come la scienza e la tecnologia, la cultura e la comunicazione perché uno dei suoi principi è che solo grazie alla generalizzazione della conoscenza, l'umanità potrà raggiungere livelli accettabili di convivenza umana e di solidarietà.

E' noto anche che l'UNESCO cerca di costruire attualmente una cultura per la pace il cui il principale strumento è l'educazione, poiché la conquista della pace presuppone, fra l'altro, il diritto all'educazione.

In questi ultimi anni l'UNESCO-Brasile si è impegnata a suscitare discussioni su idee, progetti e funzioni dell'organizzazione nel suo campo di azione. Questo compito non potrebbe essere realizzato se non si stabilisse come presupposto della politica degli Stati-Membri la lotta contro l'ignoranza e l'universalità dell'accesso di tutti alle conoscenze disponibili.

Nel 2000, Werthein J. e da Cunha C., entrambi arruolati dell'UNESCO - Brasile, decisero di confrontare le ultime pubblicazioni delle organizzazioni che hanno cambiato il modo di percepire l'educazione in tutti i sensi e livelli. Come risultato delle discussioni, fra l'altro, è venuto fuori un testo denominato **“Fondamenti dell'Educazione per il XXI secolo”** che, senz'altro, si basa sulle direttive dell'UNESCO e serve di base teorico pratica per l'avvento di una nuova educazione. E così hanno dichiarato:

*“E' solo tramite l'educazione che si spera di arrivare alla formazione di menti veramente democratiche”<sup>(2)</sup>.*

Secondo Werthein e da Cunha, è indispensabile pensare ad una nuova educazione che si fondi nei fondamenti nel Rapporto Faure, nei Quattro Pilastri del Rapporto di Jacques Delors ed nei Sette Saperi pensati da Edgar Morin, testi che sono diventati indispensabili se si vuole che il XXI secolo vada verso l'universalizzazione della cittadinanza. C'è da dire che queste idee devono essere instancabilmente analizzate da tutti quelli che hanno delle responsabilità nella formulazione e nell'esecuzione delle politiche educative.

---

2- Werthein J, da Cunha C, **Fundamentos da Nova Educação**, Ed. UNESCO, Brasilia 2000, p. 7. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

Nel momento in cui i promotori delle politiche educative e anche i loro “esecutori” decidono di sostenere un’educazione per il nuovo secolo si parla dello sviluppo di una cultura di pace. Si parla di promuovere e mettere in pratica il rispetto alla vita e alla dignità d’ogni persona, senza discriminazione o pregiudizio, ripudiando qualsiasi forma di violenza, condividendo il tempo e le risorse con generosità al fine di ultimare l’esclusione, l’ingiustizia, l’oppressione politica ed economica, sviluppare la libertà d’espressione e diversità culturale attraverso il dialogo, l’ascolto e la comprensione del pluralismo.

Le parole di Delors esprimono questi concetti:

*“Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l’educazione ci appare come un mezzo prezioso indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace”<sup>(3)</sup>.*

Lo sviluppo di una cultura di pace, per mezzo dell’ampio accesso al sapere, potrà essere raggiunto solo mediante un processo educativo che migliori l’individuo nella sua totalità. Perciò l’UNESCO è sempre stata attenta a ciò e ha cercato, in maniera continua, di introdurre nelle sue politiche educative un profondo rispetto per gli individui a causa della gran disuguaglianza fra le nazioni, degli elevati indici di violenza e della persistenza di differenti forme di discriminazioni. Infatti, questo universo di ingiustizia si presenta come una delle più grandi sfide di questo millennio. Un esempio di riuscita sarebbe la sconfitta del contingente mondiale di quasi 900 milioni di analfabeti e 100 milioni di bambini senza scuola<sup>(4)</sup>, per non parlare dell’analfabetismo funzionale<sup>(5)</sup> e della grande insufficienza di scolarità in cui si trova la parte più numerosa della popolazione mondiale.

E’ davanti a questo quadro che l’idea di democratizzazione della conoscenza, difesa dall’UNESCO, è vincolata all’emancipazione delle persone e di auto sviluppo sostenibile dei differenti popoli e culture in tutto il mondo.

---

3- **Delors J. Nell’educazione un tesoro** - Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo, Armando Editore, Roma 1997, p. 11.

4- Dati ritirati da una fonte aggiornata nel 2000.

5- La definizione dell’analfabetismo funzionale negli ultimi decenni ha subito revisioni significative, come riflesso dei cambiamenti sociali. Nel 1958, l’UNESCO definiva come alfabetizzata una persona capace di leggere e scrivere un enunciato semplice sulla sua vita giornaliera. Venti anni dopo, l’UNESCO suggerì l’adozione di concetti di analfabetismo e analfabetismo funzionale. ‘E considerata alfabetizzata funzionale la persona capace di utilizzare la lettura e la scrittura per far fronte alle richieste del suo contesto sociale ed usare queste abilità per continuare a imparare e svilupparsi lungo la vita. Seguendo le raccomandazioni dell’UNESCO, negli anni 90, l’IBGE (Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica) cominciò a divulgare anche l’indice di analfabetismo funzionale, tenendo come base non la auto valutazione degli intervistati, ma il numero delle classi scolastiche concluse. Per il criterio adottato, sono analfabeti funzionali le persone con meno di quattro anni scolastici. Definizione ritirata in dic/2006 dal sito [http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php)

Parallelamente allo sviluppo delle politiche e dei programmi d'azione coordinati dall'UNESCO, la Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione (1971-1972), coordinata da Edgar Faure, ha scritto un Rapporto<sup>(6)</sup> in cui si faceva riferimento all'importanza delle tecnologie educative che potevano provocare una vera rivoluzione intellettuale, favorendo la funzione liberatrice della scuola, oltre a sottolineare l'importanza dell'educazione permanente e delle città educative, un altro punto importante nella storia del pensiero educativo dell'Organizzazione. Non si può parlare di nuova educazione secondo le direttive dell'UNESCO senza fare riferimento a Faure, a Delors, a Edgar Morin, autori che saranno studiati più avanti.

Le riflessioni del Rapporto Delors, che parte dall'educazione di base e va fino all'università, fanno riferimento essenzialmente allo sviluppo umano inteso come l'evoluzione della capacità di ragionare e immaginare alla capacità di distinguere e al senso delle responsabilità.

Il Rapporto Delors dà anche uno speciale rilievo al ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento, di formazione del carattere e dello spirito delle nuove generazioni, tenendo in considerazione la necessità di evitare i pregiudizi etnici ed il totalitarismo. Sottolinea anche il ruolo politico coloro che hanno il compito di garantire allo stesso tempo la stabilità del sistema educativo e la sua capacità di ristrutturarsi senza perdere la coerenza. La parte del rapporto Delors che più ha attirato l'attenzione fa riferimento all'apprendimento fondamentale, denominato "Pilastri dell'Educazione" e dopo la sua divulgazione essa è stata oggetto di innumerevoli discussioni pubbliche a livello mondiale.

Come già detto prima, l'educazione deve avere come obiettivi il pieno sviluppo della personalità umana ed il rafforzamento del rispetto per i diritti umani e per le libertà fondamentali, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e i gruppi religiosi e razziali.

Oltre allo sviluppo delle sue politiche e programmi di azione, l'UNESCO si propone di costruire percorsi che portino allo sviluppo di riflessioni più mature sulle basi in cui si dovrebbe fondare una politica educativa che si confrontasse con le contingenze e idiosincrasie giornaliere delle persone, e di fare una raccolta di dati delle diverse realtà per proporre alternative favorevoli al pieno pieno esercizio della cittadinanza in differenti condizioni e circostanze sociali.

---

6- Il Rapporto di Edgar Faure si trova nell'opera intitolata **Aprender a ser**, Bertrand, Lisbona 1974.

### 2.1.1 Il Rapporto Faure

La Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione presieduta da Edgar Faure fu costituita nel 1971<sup>(7)</sup> e concluse i suoi lavori nel marzo 1972.

Il punto di partenza del Rapporto è che c'è un'educazione che dura tutta la vita - *lifelong education*.

Il presupposto tanto biologico quanto filosofico è che l'uomo è un essere incompleto costretto ad «imparare costantemente per sopravvivere ed evolversi»<sup>(8)</sup>. In questo modo le implicazioni di questo postulato per l'educazione sono incommensurabili, giacché l'istituzione scolastica non sarà più l'unico luogo dell'apprendimento, ma bensì tutta la società. Da ciò deriva un altro principio innovatore ed importante del Rapporto Faure, che è l'idea delle città educative.

Edouard Lizop commenta:

*“Piuttosto che delegare i poteri ad una struttura unica e verticalmente gerarchica che costituisce un corpo distinto all'interno della società, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le società locali, i corpi intermediari, devono farsi carico di una responsabilità educativa”*<sup>(9)</sup>.

Le linee guide del Rapporto Faure – educazione permanente e città educative – quando sono diffuse e discusse in tutto il mondo, hanno portato a innumerevoli aperture del sistema educativo dei paesi, aiutando a rompere visioni strette e conservatrici nell'argomento di politica educativa.

Avendo come base le linee guide sopraccitate, il Rapporto Faure ha stabilito alcuni principi della politica educativa, che, per la loro attualità, conviene citare.

- permettere ad ogni individuo di imparare per tutta la vita;
- prolungare l'educazione a tutte le età mediante l'ampliamento e la diversità dell'offerta, valendosi di tutti i tipi di istituzioni esistenti, educative o no;
- permettere a ognuno di scegliere la sua strada con libertà optando per i metodi convenzionali o per le diverse forme di autoformazione<sup>(10)</sup>;

---

7- Hanno partecipato della Commissione oltre a Faure, Felipe Herrera (Cile), Abdulzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (Congo), Arthur Petrovski (Russia) Majid Rahnema (Iran) e F. Champion Ward (USA).

8- **Faure** E, op. cit., Bertrand, Lisbona 1974, p. 243. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

9- **Lizop** E, in, **Faure** E, op. cit., Bertrand, Lisbona 1974, p. 247-248. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

10- Si intende per autoformazione l'individuo come agente della propria educazione.

- il sistema educativo dovrà essere globale ed aperto in modo da facilitare la mobilità verticale ed orizzontale degli studenti; in quanto l'educazione pre-scolastica è essenziale per la politica educativa e culturale;
- il concetto di insegnamento dovrà essere allargato in maniera da comprendere effettivamente le conoscenze socio-economiche, tecniche e pratiche generale;
- per quanto riguarda la preparazione al lavoro, l'educazione deve formare i giovani non solo per un mestiere, ma deve anche renderli capaci di adattarsi ai diversi tipi di lavoro, nella misura in cui si sviluppano le forme di produzione. In altre parole, l'educazione dovrà rendere più facile la riconversione professionale;
- promuovere la diversificazione delle strutture e dei contenuti della scuola superiore;
- l'alfabetizzazione dovrà essere soltanto una tappa nell'educazione degli adulti;
- la nuova etica dell'educazione valorizza l'autoformazione, specialmente quella orientata per far sì che l'individuo diventi gestore ed autore della sua educazione;
- l'effetto acceleratore delle nuove tecnologie educative costituisce il primo requisito nella realizzazione della maggior parte delle innovazioni;
- adottare misure legislative, professionali, sindacali e sociali al fine di ridurre o sopprimere le distinzioni gerarchiche fra le varie categorie di insegnanti (insegnanti dalla scuola elementare, scuola media, università, ecc);
- è compito dell'insegnamento adattarsi agli studenti e non degli studenti assoggettarsi alle regole prestabilite;
- gli studenti giovani e adulti debbono assumere la responsabilità di essere soggetti non solo della loro propria educazione, ma di tutta l'attività educativa, nel suo insieme.

Il principio dominante tra i precedenti che ha dato origine al nome del Rapporto, è, "Imparare ad Essere". Come è scritto nel Rapporto: «il fine dell'educazione è permettere all'uomo che sia lui stesso a sviluppare se stesso»<sup>(11)</sup>.

---

11- Faure E, op. cit., Bertrand, Lisbona 1974, p. 271. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

Il contesto in cui è stato elaborato il Rapporto - inizio degli anni 70 - certamente ha influenzato alcune delle sue posizioni. A livello culturale e filosofico sono state vivaci le discussioni fra alcuni orientamenti antipositivisti come l'esistenzialismo, il marxismo, il personalismo.

Edgar Faure era cosciente di queste criticità, tanto che nel preambolo del rapporto scrisse:

*“Una parte della gioventù si ribella in maniera più o meno aperta contro i modelli pedagogici ed i modelli istituzionali che le impongono, senza che sia sempre facile delimitare il numero esatto di quelli che attribuiscono a questo preciso tema i suoi mali diffusi e le sue esplosioni di rivolta”<sup>(12)</sup>.*

Era noto che si doveva cambiare ed, indiscutibilmente, il Rapporto Faure con la sua visione proiettata verso il futuro, si è posto storicamente come un importante punto di cambiamento.

### **2.1.2 Il Rapporto Delors**

Dal Rapporto Faure al Rapporto Delors molte cose sono cambiate nel panorama dell'educazione a livello mondiale. E' stato grandissimo il progresso realizzato con l'espansione delle domande d'iscrizione nelle scuole e i nuovi metodi pedagogici sono stati diffusi nei diversi livelli d'insegnamento di molti paesi. Tuttavia, nonostante tutto questo progresso, l'ignoranza continuava colpire gran parte della popolazione mondiale.

La Commissione Delors ha seguito e perfezionato il modello della Commissione Faure, lavorando intensamente dal marzo 1993 al gennaio 1996.

Il Rapporto finale della Commissione fa un'ampia riflessione sul nuovo scenario della mondializzazione delle attività umane, sulle sue implicazioni nella politica educativa e indica i pilastri dell'educazione del XXI secolo.

Inizia ammettendo che l'educazione deve affrontare il problema della globalizzazione, perché nella prospettiva di una società in scala mondiale questa sorge al centro dello sviluppo tanto del singolo individuo come delle comunità. L'educazione dovrà ancora, senza eccezione, far sviluppare i talenti delle persone e le potenzialità creative.

---

12- Faure, E. op. cit., Bertrand, Lisbona 1974, p 31. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

L'educazione per lo sviluppo dei talenti e delle potenzialità è diventata una necessità dovuta proprio alla mondializzazione delle attività dell'uomo. Questa idea è molto chiara nel Rapporto Delors:

*“Oggi come oggi, gran parte del destino di ognuno di noi, volendo o non volendo, si rende concreto in uno scenario di scala mondiale. Impostata per l'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, spinta dalle teorie di libero commercio, rafforzata dallo smembramento del blocco sovietico, strumentalizzata dalle nuove tecnologie dell'informazione, l'interdipendenza planetaria non cessa di crescere, nel piano economico, scientifico, culturale e politico”<sup>(13)</sup>.*

Questo salto brusco che va dalla dimensione provinciale ad una dimensione planetaria, anche se si considerano le promesse che si trovano nel modello globalizzato, difficile da decifrare o ancora di più difficile da prevedere, crea un clima d'incertezza ed apprensione, e la ricerca della soluzione dei problemi in scala mondiale diventa ancora più incerta.

Sulle esitazioni della fine del ventesimo secolo lo storico inglese, Eric Hobsbaw<sup>(14)</sup>, ha scritto con molta pertinenza che non sappiamo dove stiamo andando, sappiamo solo che la storia ci ha portato fin qui e avverte che, se l'umanità vuole avere un futuro riconoscibile, non può costruirlo come un prolungamento del passato o del presente. Se proveremo a costruire un terzo millennio su queste basi, il caos sarà inevitabile.

Queste avvertenze fatte da Hobsbaw<sup>(14)</sup> si sintonizzano con le idee di una nuova educazione per il XXI secolo, compito sul quale, ripeto, l'UNESCO si è proposta di fare un esercizio permanente di riflessione.

A questo punto ci si domanda: quali sono i presupposti educativi capaci di accelerare e qualificare il processo dell'universalizzazione della cittadinanza, presupposto indispensabile per affrontare la crisi della globalizzazione?

*“L'eventualità delle catastrofi personali e collettive sembra ogni volta più probabile. Questo disagio e fino ad un certo punto, indignazione, proviene dalle promesse di modernità non mantenute in rapporto all'uguaglianza, alla libertà ed alla promessa di pace”<sup>(15)</sup>.*

---

13- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997, p 35.

14- Hobsbaw<sup>(14)</sup> E, *A era dos extremos*, Cia das Letras, São Paulo 1995.

15- Santos B de S, *A crítica da razão indolente*, Cortez, São Paulo 2000, p.41-24. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

La risposta alla domanda precedente sono le promesse, come scrisse Santos, di un'educazione ugualitaria, liberatrice che porti la pace agli uomini. Sull'argomento della promessa di pace, il caos è concreto soprattutto nel 700 e nel 900. Nel 700 morirono 44 milioni di persone in 68 guerre e nel 900 morirono 99 milioni in 237 guerre. In questo modo l'UNESCO lotta per una cultura di pace, che si basi su dati concreti, sebbene spaventosi.

Anche se l'UNESCO è cosciente che l'educazione non può essere vista come l'unica strategia salvatrice, essa può, nel frattempo, dare il suo contributo per comprendere la complessità dei fenomeni mondiali che sono in corso e dominare l'incertezza che esiste fra gli uomini.

*“L'educazione manifesta qui più che mai il suo carattere insostituibile nella formazione della capacità di valutare. Rende più facile una comprensione vera dei fatti, al di là della visione semplificatrice o deformata trasmessa molte volte dai mezzi di comunicazione sociali, l'ideale sarebbe che aiutasse ognuno a divenire cittadino di questo mondo turbolento ed in trasformazione, che nasce ogni giorno davanti ai nostri occhi”<sup>(16)</sup>.*

L'educazione può essere anche un fattore di coesione, se prende in considerazione la diversità degli individui e dei gruppi sociali, per evitare di continuare ad essere un fattore d'esclusione sociale, perché, oltre alla molteplicità dei talenti individuali, l'educazione ha a che fare con la ricchezza e la diversità d'espressione culturale dei vari gruppi che compongono la società. Per svolgere questo ruolo è indispensabile che l'educazione non sia a rimorchio dello sviluppo economico, anzi, non in futuro ma ora, deve essere vista nell'ambito di una nuova problematica non come un mezzo di sviluppo fra altri, ma come uno degli elementi costitutivi e una delle finalità essenziali di questo sviluppo.

Jacques Delors scrive:

*“Uno dei principali ruoli riservati all'educazione consiste prima di tutto nel dotare l'umanità della capacità di dominare il suo proprio sviluppo. Essa deve, di fatto, far sì che ognuno prenda il destino nelle sue mani e contribuisca al progresso della società in cui vive, basando lo sviluppo nella partecipazione responsabile degli individui e delle comunità”<sup>(17)</sup>.*

---

16- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997 p. 71

17- Delors J, in Wertheim J, Cunha C da, op. cit., Ed. UNESCO, Brasilia 2000 p. 18. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.



In questo modo, considerando l'uomo come un essere ancora non completamente formato, il principale obiettivo dell'educazione è il costante sviluppo umano, «il suo compito permanente è contribuire al perfezionamento delle persone in una dimensione etica e solidale»<sup>(18)</sup>.

### 2.1.2.1 I pilastri dell'educazione di Jacques Delors

Per dare una risposta alla speranza che tutti abbiamo di un nuovo tipo educazione per questo millennio, la Commissione presieduta da Delors ha concluso che l'educazione deve essere organizzata sulla base di quattro concetti, che costituiscono i pilastri della conoscenza e sono: **Imparare a Conoscere**, **Imparare a Fare**, **Imparare a vivere con gli altri** ed **Imparare ad Essere**.

Questo percorso della conoscenza è connesso, in maniera tale, che ogni concetto non può essere pensato isolatamente. Nella pratica, essi interagiscono e si fondano sul concetto della totalità dialettica del soggetto.

I pilastri della conoscenza sono stati caratterizzati nel modo seguente.

**Imparare a Conoscere.** Questo tipo di apprendimento ha come obiettivo soprattutto il dominio degli strumenti della conoscenza. Siccome la conoscenza è molteplice ed evolve a ritmo incessante, diventa inutile tentare di conoscere tutto. Oggi la richiesta è di una cultura generale nella quale la sua acquisizione possa essere agevolata dal possesso di una metodologia *dell'imparare*. In questo modo rimane chiara l'importanza dei primi anni dell'educazione, perché se il risultato finale è positivo, questa fase sarà in grado di trasmettere alle persone la forza e le basi necessarie per continuare ad imparare lungo tutta la vita.

Delors afferma:

*“Imparare a conoscere presuppone che s'impari a imparare, mediante l'esercizio della concentrazione, della memoria e della riflessione. Fin dall'infanzia, soprattutto nelle società dominate dell'immagine televisiva, il giovane deve imparare a concentrare la propria attenzione su persone e cose...” “L'esercizio della capacità di riflettere, al quale i bambini sono introdotti, prima di tutto, dai genitori e poi dagli insegnanti, deve implicare la necessità di un processo continuo dal concreto all'astratto e viceversa”. “L'acquisizione della conoscenza è un processo senza fine e può essere arricchito da tutte le forme d'esperienza”<sup>(19)</sup>.*

---

18- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997, p. 81.

19- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997, p. 83-84-85.

**Imparare a Fare.** Imparare a conoscere ed imparare a fare sono, in larga misura, strettamente connessi. L'imparare a fare è più legato all'educazione professionale, a causa delle trasformazioni che si susseguono nel mondo del lavoro; l'imparare a fare non può continuare ad avere lo stesso significato del preparare una determinata persona per un compito-lavoro specifico. Il progresso tecnologico ormai sta cambiando le qualificazioni professionali delle persone. Oltre alla competenza tecnica e professionale, la disposizione per il lavoro in gruppo, il gusto per la sfida e la capacità di prendere delle iniziative costituiscono fattori importanti nel mondo del lavoro. Si sa che in futuro, che poi è già presente, l'esigenza di presenza di soggetti polivalenti nello sviluppo della capacità d'imparare è vitale.

*“Il progresso tecnico trasforma ineluttabilmente le abilità richieste e i nuovi processi di produzione”. [...]“Lo sviluppo dei servizi quindi rende di fondamentale importanza coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate nelle formazioni tradizionali e che equivalgono all'abilità di stabilire rapporti saldi ed efficaci tra individui”. [...]“Questo ci fa tornare a una questione che debbono affrontare sia i paesi sviluppati sia quelli in via di sviluppo: come si può imparare a comportarsi efficacemente in una situazione incerta ed a svolgere un ruolo nel creare il futuro?”<sup>(20)</sup>.*

Quando leggiamo la domanda sopraccitata che è esattamente la stessa domanda che facciamo noi, Delors ci dà la risposta quando descrive il terzo pilastro dell'educazione.

**Imparare a Vivere con gli altri.** Questa è una delle più grandi sfide dell'educazione per il XXI secolo. La storia umana sempre è stata conflittuale. Però ci sono elementi nuovi che accentuano il pericolo e lasciano vedere lo straordinario potenziale di autodistruzione creato dall'umanità durante il XX secolo. Sarà possibile concepire un'educazione capace d'evitare i conflitti, o di risolverli in maniera pacifica, sviluppando la conoscenza degli altri, delle loro culture e della loro spiritualità? Basta osservare l'attuale quadro di violenza nelle scuole. Come combatterla? Secondo il rapporto questo, compito è arduo perché gli esseri umani hanno la tendenza a sopravvalutare le loro qualità e quelle del gruppo di appartenenza, alimentando pregiudizi sfavorevoli nei confronti degli altri.

---

20- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997, p. 83- 84- 85.

L'educazione alla competitività ha contribuito alla crescita di un clima di tensione a causa della cattiva interpretazione dell'idea d'emulazione. Per ridurre il rischio, l'educazione deve utilizzare due vie complementari: la scoperta progressiva dell'altro, il suo riconoscimento e la partecipazione ai progetti comuni (educazione alla solidarietà).

Delors commenta a questo proposito:

*“... il clima generale di competizione che oggi caratterizza l'attività economica, all'interno delle nazioni, e soprattutto tra nazioni diverse, tende a dare priorità allo spirito competitivo e al successo individuale. [...] L'esperienza mostra che, per ridurre questo rischio, non è sufficiente organizzare contatti e comunicazione tra i membri di gruppi differenti. [...]... se il contatto (fra i gruppi differenti) ha luogo in un contesto egualitario, e vi sono obiettivi comuni e un comune scopo, i pregiudizi e l'ostilità latente possono diminuire e lasciare spazio a una cooperazione più serena, o addirittura all'amicizia. [...] A quanto pare, quindi l'educazione dovrebbe prendere due vie complementari: ad un primo livello, la scoperta graduale degli altri; ad un secondo, l'esperienza di obiettivi per tutta la vita, il che sembra essere un modo efficace di evitare o di risolvere conflitti latenti”<sup>(21)</sup>.*

**Imparare ad essere.** Questa proposta non solo riconferma una delle principali linee del Rapporto Faure, ma amplia anche l'importanza di questo postulato. Tutti gli esseri umani devono essere preparati per avere autonomia intellettuale e per avere una visione critica della vita, in modo da poter formulare giudizi di valore, sviluppare la capacità di discernimento e sapere come agire nelle differenti circostanze della vita. L'educazione deve contribuire alla formazione di cittadini autonomi, soggetti delle loro azioni. Per questo è imprescindibile un concetto di sviluppo umano che abbia come obiettivo la realizzazione delle persone, dalla nascita fino alla morte.

Werthein e Cunha definiscono lo sviluppo umano come «un processo dialettico»<sup>(22)</sup> che inizia con la conoscenza di se stesso e si apre subito dopo ad un rapporto con l'altro. Secondo Werthein e Cunha questo concetto d'educazione è urgente e deve essere inserito nella scuola, nella famiglia, e nella società civile perché queste tre sfere devono esplorare e scoprire le potenzialità che sono nascoste in ogni persona.

Il fisico teorico Basarab Nicolescu, del Centro di Ricerca Scientifica della Francia, ha commentato i pilastri della conoscenza del Rapporto Delors con queste parole:

*“Nonostante la gran diversità dei sistemi educativi di un paese in confronto ad un altro, la*

21- Delors J, op. cit., Armando Editore, Roma 1997, p. 97-98.

22- Werthein J, da Cunha C, op. cit., Editora UNESCO, Brasilia 2000, p. 20. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

*mondializzazione delle sfide della nostra epoca porta alla mondializzazione dei problemi dell'educazione. Le diverse agitazioni che il campo educativo attraversa in un altro paese sono soltanto i sintomi di un'unica - la stessa - fessura: la disarmonia che esiste fra i valori e le realtà di una vita planetaria in mutazione. Sebbene non esista una ricetta miracolosa, esiste però un centro comune di riflessione che conviene non occultare se vogliamo veramente vivere in un mondo più armonioso* »<sup>(23)</sup>.

Nicolescu crede nell'argomento della *transdisciplinarità* e che essa può dare un importante contributo all'avvento di un nuovo modello d'educazione. La sua visione di transdisciplinarità considera anche che c'è una *transrelazione* che lega i quattro pilastri del nuovo sistema educativo, giacché essa ha la sua origine nella nostra costituzione come esseri umani. Quindi si avrà bisogno di un'educazione che prenda in considerazione la totalità dell'essere umano e non soltanto uno dei suoi componenti. Questo significa che i quattro pilastri della conoscenza proposti da Delors dovrebbero essere lavorati in una prospettiva *transdisciplinare*, che per se stessa porta alla trasformazione della pratica pedagogica.

Anche se ci troviamo già in un nuovo millennio, le discussioni e i dibattiti sugli argomenti delle basi su cui la nuova educazione dovrà essere concepita, continuano a livello mondiale.

L'UNESCO, che ha sempre stimolato studi e riflessioni in questo ambito, nella consapevolezza dell'importanza dell'educazione, nel 1999 ha inviato Edgar Morin <sup>(24)</sup> ad esprimere le sue idee sui problemi fondamentali dell'educazione per il nuovo millennio. Il risultato è stato la produzione di un testo innovatore: *I Sette Saperi Necessari all'Educazione del Futuro*. Morin, per la sua particolare visione integratrice della totalità, ha visto i saperi nella prospettiva della complessità contemporanea, esplorando nuovi vertici, molti dei quali ignorati dalla pedagogia attuale, per servire da vertici guida dell'educazione per questo millennio.

---

23- **Nicolescu B, A prática da transdisciplinaridade**, in: **Nicolescu B, Educação e transdisciplinariedade**. Pluridade, Brasília 2000, p. 54. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese. Il romeno Nicolescu B, è un fisico teorico riconosciuto nello scenario scientifico contemporaneo. Specialista nella teoria delle particelle elementari, è autore di diversi libri e centinaia d'articoli pubblicati in riviste specializzate e libri scientifici collettivi nell'Europa, negli Stati Uniti, in Giappone e nel Brasile. Nel 1968 si trasferisce in Francia dove è direttore del Centro Nazionale di Ricerca Scientifica di Parigi, fondatore e preside del CIRET- Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (Centro Internazionale di Ricerca e Studi Transdisciplinari), fondato in Francia nel 1987. Autore delle opere: *La Transdisciplinarité – Manifeste, Nous, les particules et le monde*, uno studio transdisciplinare basato nella fisica quantica e *L'Homme et le sens de l'Univers*. Negli ultimi decenni, Nicolescu ha prodotto diversi testi che cercano di svelare le relazioni fra l'arte, la scienza e la tradizione, proponendo nuovi modelli di pensiero che possano riscattare per la cultura e per la società un essere umano più completo, capace di affrontare le sfide della complessità – la complessa tela dei rapporti fra conoscenza, discipline e sistemi (naturali, culturali ed economici) che caratterizzano il mondo contemporaneo.

24- Edgar Morin è nato a Parigi nel 1921, dove ha studiato storia, geografia e giurisprudenza. Sociologo, è tra le figure più prestigiose della cultura contemporanea. Le sue ricerche toccano problemi di pertinenza del mondo dei media, della sociologia contemporanea, della vita politica del Novecento, della biologia e della fisica contemporanea, nonché delle scienze umane e sociali in generale. Tra gli autori dell'importante rivista di cultura *Communications*, Morin ha vinto nel 1987 il premio europeo Charles Veillon per il volume **Pensare l'Europa**. Attualmente dirige il CETSAP – Centre d'Etudes Transdisciplinaires, di Parigi, collegato all'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Ha vinto il premio Viareggio per l'opera **La conoscenza della conoscenza**, che completa provvisoriamente il quadro di sintesi sul Metodo avviato sin dalla fine del 1977. Questa piccola biografia è stata tratta dal sito [http://www.zam.it/home.php?id\\_autore=1040](http://www.zam.it/home.php?id_autore=1040), visitato nel dic/2006.

### 2.1.3 I Sette Saperi di Edgar Morin

Nel 1999 l'UNESCO sollecita al filosofo Edgar Morin, uno dei più grandi esponenti della cultura francese del XX secolo per esporre le sue idee su i problemi di base dell'educazione le quali dovrebbero servire come punto di partenza per una riflessione sull'educazione per il XXI secolo.

Secondo Morin, i sette saperi necessari all'educazione del futuro precedono qualsiasi guida o compendio dell'insegnamento, perché propongono l'idea di un'identità terrena dove il destino d'ogni persona è deciso in scala internazionale. In questo contesto, spetta all'educazione la missione etica di lavorare per una solidarietà rinnovatrice capace di dare un nuovo incoraggiamento alla lotta per uno sviluppo umano sostenibile. Secondo Morin ci sono anche sette saperi fondamentali con i quali tutte le culture e tutte le società dovrebbero lavorare. Questi saperi sono rispettivamente: Le cecità della Conoscenza, i Principi di una Conoscenza Pertinente, l'Insegnare la Condizione Umana, l'Affrontare le Incertezze, l'Identità Terrestre, l'Insegnamento della Comprensione Umana e l'Etica del Genere Umano.

Per questo lavoro, presentiamo una lettura dei Sette Saperi necessari all'educazione del futuro, sintetica e non approfondita<sup>(25)</sup>, che però ci porterà a capire i concetti basilari per l'analisi delle pratiche pedagogiche dell'attualità, tenendo conto della necessità di capire l'importanza dell'educazione per affrontare le sfide e le incertezze dei tempi attuali.

**Le cecità della conoscenza - l'errore e l'illusione.** *“E' sorprendente che l'educazione, che mira a comunicare conoscenza, sia cieca su ciò che è la conoscenza umana, su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere”<sup>(26)</sup>.*

La consapevolezza della conoscenza è fondamentale nell'affrontare la tendenza all'errore e all'illusione. La conoscenza perciò non può essere utilizzata come uno strumento senza che la sua natura sia analizzata.

E' necessario conoscere le inclinazioni psicoculturali che conducono all'errore ed all'illusione e che serviranno a preparare la persona ad affrontare una vita d'incessanti sfide, e a lottare per raggiungergli.

---

25- La scelta di non fare una analisi approfondita dell'opera di Morin sta nel fatto che gli argomenti trattati da lui, anche se indubbiamente hanno influenzato lo svolgimento di questo lavoro, non sono il tema centrale dallo stesso.

26- Morin E, **I Sette Saperi necessari all'educazione del futuro**, Cortina Editore, Milano 2001, p. 11.

Gli errori possono essere di varia natura: gli errori mentali, intellettuali, errori della ragione e accecamenti paradigmatici.

**I principi di una conoscenza pertinente.** *“Al fine di articolare e organizzare le conoscenze e, per questa via, riconoscere e connettere i problemi del mondo, serve una riforma del pensiero”<sup>(27)</sup>*. L’attuale supremazia di una conoscenza frammentata impedisce di creare un vincolo fra le parti e la totalità, per questo bisogna prima capire i problemi globali e di importanza fondamentale per poi su di essi inserire le conoscenze locali e parziali.

In questo modo è necessario insegnare metodi che permettano di stabilire relazioni e le loro reciproche influenze fra le parti ed il tutto, in un mondo complesso.

**Insegnare la condizione umana.** *“L’educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana”<sup>(28)</sup>*. L’essere umano è allo stesso tempo un essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico. Questa unità complessa della natura umana è trattata dalle discipline in modo totalmente frantumato.

L’educazione deve plasmare gli esseri umani in modo che ognuno, ovunque sia, abbia conoscenza, allo stesso tempo, della propria identità complessa e della identità comune a tutti gli altri esseri umani. In questo senso, la condizione umana dovrebbe essere l’oggetto essenziale di tutta la conoscenza. ‘E’ possibile che, sulle basi delle discipline attuali si possa riconoscere l’unità e la complessità umana, mettendo insieme e organizzando conoscenze disperse nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia per dare rilievo al legame indissolubile fra l’unità e la diversità di tutto ciò che è umano.

**Insegnare l’identità terrestre.** Il destino planetario del genere umano è un’altra realtà ignorata dall’educazione. Bisogna insegnare la storia dell’era planetaria che inizia con lo stabilire la comunicazione fra tutti i continenti nel XVI secolo e mostrare come tutte le altre parti del mondo sono diventati solidali, senza però nascondere le oppressioni e le dominazioni che hanno devastato l’umanità e che non sono ancora scomparse.

Sarà necessario pure indicare la totalità della crisi planetaria che il XX secolo ha rivelato, cioè che tutti gli esseri umani condividono un comune destino.

---

27- Morin, E, op. cit., Cortina Editore, Milano 2001, p. 35.

28- Morin, E, op. cit., Cortina Editore, Milano 2001, p. 47.

La conoscenza dello sviluppo dell'era planetaria tende a crescere nel XXI secolo ed il riconoscimento dell'identità terrena diventerà sempre più indispensabile a ognuno ed a tutti, e questo dovrebbe diventare uno dei principali obiettivi dell'educazione.

*“Per la prima volta l'uomo ha realmente compreso di essere un abitante del pianeta e forse deve pensare o agire in una nuova prospettiva, non solo nella prospettiva di individuo, di famiglia o di genere, di Stato o di gruppo di Stati, ma anche nella prospettiva planetaria”<sup>(29)</sup>.*

**Affrontare le incertezze.** Le scienze hanno permesso che acquistassimo molte certezze, ma hanno anche svelato lungo il XX secolo innumerevoli aree di incertezze. L'educazione dovrebbe includere l'insegnamento delle incertezze che sono apparse nelle scienze fisiche (termodinamica, microfisica, cosmologia), nelle scienze dell'evoluzione biologica e nelle scienze storiche. Sarebbe necessario insegnare principi strategici che permettessero di affrontare gli imprevisti, l'inaspettato e le incertezze.

L'abbandono dei concetti deterministici della storia umana in base ai quali si credeva di poter preannunciare il futuro, e lo studio dei grandi avvenimenti e dei disastri del XX secolo debbono stimolare gli educatori a preparare le loro menti ad aspettare gli imprevisti ed essere in grado di affrontarli.

Per ratificare il pensiero precedente, Morin fa riferimento alle parole di Patočka<sup>(30)</sup> e dichiara: *“Il futuro si chiama incertezza”<sup>(31)</sup>.*

**Insegnare la comprensione.** La comprensione è ad un tempo mezzo e fine dalla comunicazione umana, sebbene che l'educazione alla comprensione non esista nel processo di acquisizione della conoscenza. Il pianeta ha bisogno in tutti i sensi della comprensione mutua e, se si considera che l'apprendimento è importante per la comprensione a tutti i livelli educativi e a tutte le età, è necessaria la riforma delle menti. Questo deve essere il compito dell'educazione del futuro.

La comprensione mutua fra gli esseri umani, siano vicini o estranei, d'ora in poi è fondamentale perché i rapporti umani escano dal loro stato barbaro di incomprensione.

Da ciò deriva la necessità di studiare e capire l'incomprensione partendo dalle sue radici verso le sue modalità e i suoi effetti. Questo studio è tanto necessario perché rivela non solo i sintomi ma anche le cause del razzismo, della xenofobia, del disprezzo e rappresenta una delle basi più sicure dell'educazione alla pace.

---

29- Vernadski V, in Morin E. **I Sette Saperi necessari all'educazione del futuro**. Cortina Editore, Milano 2001, p. 63.

30- Jan Patočka considerato uno dei ultimi grandi filosofi della civiltà occidentale. La sua biobibliografia si trova nel sito: <http://www.unisi.it/ricerca/philab/2001/Patocka%20vita.pdf>. - sito visitato nel gennaio 2007-

31- Morin E, op. cit., Cortina Editore, Milano 2001, p. 83.



## 2.2 Lo sviluppo di una Cultura di Pace

La parola *pace* di solito si presenta associata alla guerra, ossia, si contrappone ai conflitti bellici e alle conseguenze di questi scontri che provocano massacri, violenze di tutti i tipi e distruzione. La definizione di pace è molto più ampia e non solo circoscritta alle azioni belliche. Coinvolge l'assenza delle lotte, delle violenze, delle perturbazioni sociali e di qualsiasi specie di scontro tra gli uomini.

Storicamente l'umanità ha sempre fatto la guerra e ha costruito una cultura di violenza. Cambiare il paradigma mentale di secoli sarà il lavoro di una nuova cultura basata sull'essere umano, sull'equilibrio ambientale e sociale sostenibile. Questa nuova cultura dovrà lavorare nella prospettiva della comprensione delle dimensioni della pace individuale, della pace sociale e della pace ambientale, trasformando e non distruggendo.

Le persone sono a conoscenza del tragico bilancio degli esseri umani morti a causa dell'odio, e dei delitti commessi perché alcuni sono stati "eletti" nemici solo perché sono credono o pensano in modo diverso. Infatti, molte personalità mondiali hanno richiamato l'attenzione sul fatto che il XX secolo presenta un bilancio vergognoso da 16 a 17 milioni di morti fatto che ha portato alcuni a chiamarlo "secolo assassino".

Le guerre sempre generano fatti negativi, tristi, dolorosi. A volte, alcuni sopravvissuti riescono a trasformare tutta la sofferenza subita in forza per cercare di cambiare almeno il modo di pensare degli altri. Questo è capitato a Johan Galtung<sup>(32)</sup>, che ha provato di persona gli orrori della guerra quando ha visto suo padre deportato in un campo di concentramento. Tutto ciò che lui ha vissuto lo ha impressionato in maniera tale da spingerlo a lottare contro, cioè, ad abbracciare i principi della nonviolenza fondati nei concetti di Mahatma Gandhi.

Le parole di Galtung manifestano una visione utopistico-reale su come creare percorsi concreti coinvolgendo la società come un tutto, in modo da costruire un mondo più pacifico.

---

32- Johan Galtung, nato in Norvegia nel 1930 è ancora vivo, è il fondatore e primo direttore dell'International Peace Research Institute -Istituto di Ricerca per la Pace di Oslo, consulente dell'ONU, UNESCO e OCSE per i problemi dello sviluppo e della pace; è a livello mondiale conosciuto come il più importante studioso di [\*peace research\*](#).



*“Penso che la pace dipenda da una struttura e cultura di organizzazione del potere per evitare abusi. Il potere è di quattro tipi: potere militare, potere economico, potere culturale, potere politico. Abbiamo inoltre due tipi di pace: pace negativa e pace positiva. La pace negativa consiste nell’evitare l’aggressività e la violenza diretta. La pace positiva consiste nel costruire relazioni ed interazioni positive per una cooperazione armoniosa. Moltiplicando i quattro tipi di potere per i due tipi di pace, si ottiene un prodotto di otto principi necessari per la costruzione di un mondo con la pace”<sup>(33)</sup>*

Ci sono alcune date fondamentali nell’impegno per la pace e la nonviolenza: 1899, la Conferenza di Aia per la Pace; 1919, la Lega delle Nazioni; 1945 la creazione della Organizzazione delle Nazioni Unite e la sua agenzia specializzata in educazione, l’ UNESCO.

La constatazione di una triste realtà e l’evoluzione delle menti lungo il secolo scorso portò le Nazioni Unite a proporre, nel 1997, che il primo anno del nuovo millennio fosse dedicato alla ricerca della pace. Così è stato deciso che l’anno 2000 sarebbe stato l’Anno Internazionale della Cultura della Pace, e sarebbe stato dedicato alla diffusione di “Una Cultura della Pace e della Non violenza. L’UNESCO, è stata incaricata di tale compito perché sin dalla sua creazione, ha svolto le sue attività sempre in conformità con i principi delineati nel preambolo del suo Atto Costitutivo: “Una volta che le guerre iniziano nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini che le difese della pace devono essere costruite”. In quel momento il direttore dell’UNESCO era Frederico Mayor, il quale ha dato la sua approvazione all’iniziativa quando ha ricordato che l’UNESCO è stata fondata per promuovere ed instaurare la pace nel mondo, negli anni futuri, mediante l’educazione e la cultura.

Per fare questo l’UNESCO ha creato un programma il cui punto di partenza è stata la richiesta fatta dall’UNESCO stessa e dalla ONU ad un gruppo di personalità laureate con il Premio Nobel della Pace affinché scrivessero un testo sul tema conosciuto come “Manifesto 2000”<sup>(34)</sup>. Questo testo ha come principi fondamentali i seguenti: Rispettare ogni tipo di vita; rifiutare la violenza; condividere la generosità; ascoltare per capire; preservare il pianeta; ricreare la solidarietà.

Tutte le organizzazioni e tutti gli studiosi che cercano nuovi percorsi per lo sviluppo della cultura della pace fanno riferimento agli esempi di successo osservati in Mozambico, in El Salvador, e anche, se pur tardi, in Guatemala.

---

33- Galtung J, **Visione di un mondo con pace**, in **Liberare l’educazione sommersa**, autori vari, Speciale quaderni EMI/SUD, Bologna 1987

34- Il Manifesto 2000 non è stato una petizione ma un compromesso d’ogni persona che lo ha firmato a seguire i sei principi che consistono in vivere una cultura della pace tutti giorni in famiglia, nel lavoro, nella comunità: rispettare tutte le forme di vita, rifiutare la violenza, condividere, ascoltare per capire, preservare il pianeta e riscoprire la solidarietà.

Queste azioni positive sono stati i segnali di luce per tutti i militanti della pace nel mondo. In Europa la presa di coscienza collettiva di queste nuove prospettive si è manifestata nell'incontro europeo realizzato all'Aia, nei Paesi Bassi, nel 1998, per celebrare e, in certa misura, riprendere lo spirito della prima conferenza internazionale per la pace realizzata sempre all'Aia un secolo prima, la storica "Conferenza della Pace dell'Aia"<sup>(35)</sup>.

Si tratta di una rete organizzata in campo internazionale, che promuove l'educazione alla pace nelle scuole, nelle famiglie e nelle comunità per trasformare la cultura della violenza nella cultura della pace. Questa rete conta sull'appoggio di più di 140 organizzazioni a livello mondiale nella "Campagna Mondiale dell'Educazione alla Pace". Questa ha due obiettivi precisi: primo, avere il riconoscimento pubblico e l'appoggio politico per l'introduzione dell'Educazione alla Pace in tutte le sfere dell'educazione, comprendendo l'educazione non formale in tutte le scuole del mondo, secondo, promuovere l'educazione degli insegnanti perché essi riescono ad insegnare la pace.

L'appello dell'Aia propone ai cittadini un "Programma del XXI Secolo per la Pace e la Giustizia", programma che è servito da piattaforma per il lancio di varie iniziative e campagne importanti il cui fondamento è che la pace sarà raggiunta solo quando i cittadini del mondo saranno in grado di comprendere i problemi mondiali e avranno la capacità di risolvere i conflitti, di lottare per la giustizia in maniera non violenta, di osservare le norme internazionali dei diritti umani e di giustizia, di apprezzare le diversità culturali e di rispettare la Terra ed il prossimo. Tuttavia questa consapevolezza di risolvere i problemi dell'umanità in maniera pacifica e giusta si raggiunge solo e mediante un'educazione sistematica alla pace.

Tutti gli uomini, le personalità, i responsabili a livello mondiale sanno che il compito di cambiare le menti a favore di una cultura per la pace richiede tempo, consapevoli di questa inevitabilità, le Nazioni Unite hanno proclamato il decennio dal 2001 al 2010 come "Decennio Internazionale della Cultura per la Pace e Non violenza per i Bambini del Mondo".

La cultura della pace è una iniziativa a lunga scadenza, in cui si deve tenere conto dei contesti storici, politici, economici, sociali e culturali di ogni essere umano.

Essa cerca di risolvere i problemi mediante il dialogo, le trattative e la mediazione, in modo da trasformare la guerra e la violenza in fatti irrealizzabili.

---

35- Le conferenze di pace tenutesi all'Aia e conclusesi con le convenzioni del 29.7.1899 e del 18.10.1907 furono i primi seri tentativi di tradurre in realtà i progetti volti al mantenimento della pace universale, da cui la loro importanza nella storia delle relazioni internazionali. Nel sito <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/117250.php>, visitato nel genn/2007 è possibile trovare informazioni più dettagliate sulla conferenza all'Aia.

Il consolidamento di una cultura di pace richiede la complicità di tutti. E' necessario impararla, svilupparla e metterla in pratica giorno dopo giorno in famiglia, a scuola, nel lavoro: dovunque siamo, dobbiamo fare la nostra parte.

Tolleranza, democrazia e diritti umani, in altre parole, l'osservanza di questi diritti ed il rispetto per il prossimo sono valori sacri per lo sviluppo di una cultura per la pace.

Siamo oltre la metà della "data di scadenza" del "Decennio Internazionale della Cultura per la Pace e Non violenza per i Bambini del Mondo" e, anche se la maggioranza delle persone non è ancora a conoscenza di ciò, i richiami allo sviluppo di una cultura per la pace si fanno sentire anche se si trovano in piccoli contesti sparsi in tutto il mondo. L'obiettivo è permettere che ogni persona, struttura o fondazione contribuisca al processo di trasformazione di una cultura della violenza in una cultura della pace nei termini dei valori, degli atteggiamenti, dei comportamenti individuali come scopo delle strutture e del funzionamento istituzionali.

*"Nell'ultimo quarantennio la pace è stata così vicina all'umanità. In nessun momento essa è stata palpabile come nei nostri giorni. Sì, la violenza può essere scacciata già da tutti i livelli della vita. Però è necessario che gli uomini siano saggi per scegliere con destrezza, immaginazione e determinazione la via per la pace"... "Per la verità, la chiave della pace si trova nella struttura delle relazioni e nella cultura"<sup>(36)</sup>.*

## **2.3 L'educazione alla pace in prospettiva**

Nutriamo fin dal secolo scorso, la speranza che questo millennio sarebbe stato lo scenario di trasformazioni fondamentali nella valorizzazione della vita e della dignità umana. Tuttavia questa speranza che si rinnova ogni giorno deve guadagnare credibilità e ciò succede solo con la concretizzazione dei fatti, cioè, realizzare la pratica educativa come un strumento di umanizzazione.

Ogni giorno i mezzi di comunicazioni "sparano" innumerevoli notizie di violenze, aggressioni fisiche, verbali, attentati, delitti e, se continuassimo l'elenco potrebbe essere molto lungo, ma alcune volte sentiamo notizie che, anche se isolatamente, a livello locale o regionale, piano piano si introducono un insegnamento sistematico di una educazione per la pace.

---

36- Weil P, **A arte de viver em Paz** - Por uma nova consciência e educação. Editora Gente, São Paulo 1993, p. 7- 23. Testo di libera traduzione dal portoghese.

L'educazione nel corso della storia si è costituita come uno strumento mediatore e propiziatore dell'umanizzazione in virtù della sua funzione privilegiata nella formazione culturale e professionale. Da anni l'educazione sta cambiando e sta diventando essenzialmente educazione alla pace, nella prospettiva di consolidare una nuova società, una società di pace.

Per capire come l'educazione alla pace in questi ultimi anni si stia delineando, bisogna capire cosa s'intende per *educazione* e, in questo lavoro, lo faremo alla luce del pensiero di Mario Lodi<sup>(37)</sup>.

Non tutte le persone sono consapevoli che l'educazione non si riceve solo a scuola. Ognuno di noi, da quando è nato, in qualsiasi situazione, è all'interno di un processo di apprendimento ↔ insegnamento che non finirà mai.

In occasione della sua partecipazione al Convegno Nazionale CEM (Centro Educazione alla Mondialità) ad Assisi, il 21/24 luglio 1986, Mario Lodi ha dichiarato:

*“ ... in questi giorni di scambio è avvenuto un processo di reciproca influenza che non finisce certo col convegno, ma continuerà anche a casa, sul luogo di lavoro, con altre persone, su altri argomenti. L'uomo libero si forma, cresce intellettualmente e moralmente nella complessità dei rapporti sociali”*<sup>(38)</sup>.

Quando fa riferimento alla “complessità dei rapporti sociali” Lodi lo fa consapevole che l'ambiente esercita profonda influenza e ha grande importanza nello stimolare le qualità innate. Fra l'educazione ed il condizionamento<sup>(39)</sup>, anche se si basano sulla stessa meccanica, esiste una differenza sostanziale: nell'educazione il vantaggio sta, o dovrebbe stare, in chi la riceve. Però non è stato sempre così, perché per mezzo dell'educazione e del condizionamento si possono creare individui con una serie di riflessi condizionati di base; ed i fatti storici lo dimostrano.

*“Si possono fin dall'infanzia inculcare pregiudizi, luoghi comuni, ideologie, giudizi di valore che resteranno poi il tessuto di fondo delle reazioni individuali”*<sup>(40)</sup>.

---

37- La vita di Mario Lodi ha interpretato culturalmente la ricostruzione dell'Italia post-guerra, ne ha segnato i momenti più alti di riflessione sulla pedagogia e il mondo della scuola e dei bambini attraverso un impegno concreto e quotidiano. E' proprio nel contatto quotidiano con i bambini, con la loro osservazione partecipe che Mario Lodi ridisegna il valore della scuola, ne cambia aspetti e metodologia. I libri più conosciuti di Mario Lodi sono: *Il Paese Sbagliato*; *Insieme*; *Cominciare da Bambino*; *Il Mondo*. Una biografia più completa su l'autore è possibile trovarla nel sito: <http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/>.

38- Lodi M, in *Liberare l'educazione sommersa*”, autori vari, Quaderni EMI/SUD, Bologna 1987, p. 43.

39- Lodi definisce la parola condizionamento l'atto di parlare e discutere inserendo nella struttura mentale degli altri stimoli che producono reazioni e condizionamenti che solitamente sono a vantaggio di chi lo opera.

40- Lodi M, op. cit., autori vari, Quaderni EMI/SUD, Bologna 1987, p. 43.

Le dittature, le dottrine intransigenti, l'antisemitismo, con massicce azioni condizionanti, talvolta riescono ad inserire riflessi programmati per fini di dominio e guerra.

Però si può fare il contrario, cioè, secondo Lodi, si può educare condizionando l'individuo ad essere contrario a tali azioni e creare, così uomini liberi, curiosi, critici, tolleranti, sociali e solidali.

Dal momento in cui l'individuo sviluppa una mentalità critica, curiosa, socievole non si tratterà più di una mente condizionata ma di una mente libera con le sue idee originali, creative, pronte al confronto.

Esiste però un momento in cui questa mentalità può e deve essere elaborata e, fin dalla prima infanzia, deve ricevere in famiglia la prima educazione perché è questa la prima scuola. Ci sono genitori che ancora non sanno e non capiscono che il bambino non inizia ad imparare solo quando va a scuola, ma da quando nasce, quando fa le sue prime esperienze, che saranno fondamentali per il suo sviluppo intellettuale, sociale e anche morale. E' questo il momento in cui il ruolo dei genitori deve essere importante per contribuire a sviluppare le tendenze, chiamate da Lodi, positive. Queste eviteranno i due pericoli di segno opposto cioè, le tendenze negative ancora molto diffuse, che sono l'autoritarismo, che considera il bambino un essere incapace di riflessione autonoma, e il permissivismo, che lo lascia in balia dei condizionamenti esterni e degli istinti.

Secondo Lodi, il dialogo dovrebbe essere un attributo reale nel nucleo familiare, ma molte volte questo è sostituito dalla televisione che interrompe il rapporto che i genitori dovrebbero avere col bambino. Lodi scrive:

*“Ma la televisione è unilaterale, non permette il dialogo, proprio per i suoi limiti tecnici, non risponde alle domande che il bambino potrebbe fare”<sup>(41)</sup>.*

Il dialogo è importante per l'attenzione che viene riservata alle domande, utile per favorire la conoscenza del bambino. Partecipare alle discussioni in famiglia, trovare le soluzioni ai problemi comuni, soddisfare contemporaneamente le esigenze di ognuno, sono fattori che spingeranno il bambino ad assimilare il concetto di famiglia come piccola comunità di eguali e diversi, nei diritti e nei doveri.

Quando il bambino arriva a scuola come “prodotto” dell'educazione dei genitori, gli insegnanti dovranno intervenire sul quel “prodotto”: da qui inizia il ruolo della scuola.

Secondo Lodi, una scuola ben organizzata, con insegnanti competenti ed consapevoli, è in grado di rispettare la personalità dei bambini, stimolando tutti i loro talenti naturali, sviluppandoli e

---

41- Lodi M, op. cit., Quaderni EMI/SUD, Bologna 1987, p. 46.

immettendoli nella piccola società che è la classe, arricchendo nello stesso tempo ognuno di loro e gli altri che lo accolgono in uno scambio continuo.

Perché ciò succeda è necessario avere un progetto di uomo e di scuola, e perciò di società. Se l'uomo che la scuola vuole formare è un uomo creativo, vivo, sociale, critico e responsabile che riesca a sostituire la violenza con la ragione e se la società che vogliamo è una società di uomini liberi, consapevoli delle diversità tra sé ed il suo simile, ma uguali nei diritti e doveri, e se questi collaborano tra di loro, questa scuola sarà una "comunità" che educa alla pace.

*"E' così che si pongono le prime pietre, le fondamenta dei comportamenti di una società che io chiamerei apertamente «nuova», una società di pace"<sup>(42)</sup>.*

Ma cosa vogliamo dire quando diciamo "Educazione alla Pace".

Secondo Jares<sup>(43)</sup>, ci sono quattro concetti di base sui quali si fonda la proposta educativa: il concetto di pace positiva, la prospettiva creativa del conflitto, il concetto di sviluppo ed il concetto di diritti umani-democrazia. In base a questi concetti è possibile definire il significato di Educazione alla Pace e le sue principali caratteristiche.

### 2.3.1 Concetto di Pace Positiva

E' facile costatare attraverso i mezzi di comunicazione o anche con un'inchiesta fra la popolazione sui concetti di educazione alla pace, che questa è concepita come l'assenza di conflitti bellici e l'assenza, in generale, di qualsiasi tipo di conflitto.

Entrambi risultano "letture" insufficienti e chiaramente restrittive ed in un certo senso di interesse politico. Da quando è "nata" la ricerca per lo sviluppo di una "cultura di pace" la parola *pace* ha assunto un nuovo significato, perché è considerata non solo antitesi della guerra ma anche della violenza. Galtung<sup>(44)</sup> fa riferimento a questo concetto quando afferma che esiste violenza quando gli esseri umani sono incitati in maniera tale che i loro rapporti affettivi e mentali, rimangono al di sotto delle realizzazioni potenziali.

---

42- Lodi M, op. cit., Quaderni EMI/SUD, Bologna 1987, p. 47.

43- Xesús R Jares è cattedratico in Didattica e Organizzazione Scolastica presso l'Università di La Coruña (Spagna). 'E coordinatore del Progetto Educatori per la Pace - Nuova Scuola Galega, sin dalla sua fondazione nel 1983, e l'autore di diversi libri, fra cui due sono stati tradotti in portoghese ed utilizzati per questo lavoro, **Educação para a paz. Sua teoria e sua prática**. Artmed, Porto Alegre- Brasil, 2002, e **Educação e conflito. Guia de educação para a convivência**, Edições ASA , Porto 2002.

44- Galtung J, **Sobre la paz**. Barcelona, Fontamara 1985.

Perciò è necessario elaborare una concezione più ampia della violenza come base di una concezione più ampia della pace.

In questo senso si stabilisce una differenza fondamentale tra violenza diretta e violenza strutturale, la prima intesa come aggressione fisica diretta, violenza “tradizionale”, più facilmente riconoscibile; la seconda, indiretta e più occulta, presente in determinate strutture sociali, sinonimo di ingiustizia sociale. Quest’ultima si definisce come un tipo di violenza che sta all’interno della struttura sociale e si manifesta come un potere disuguale che offre opportunità di vita differente. Per esempio, la distribuzione del reddito, l’opportunità dell’alfabetizzazione/educazione, l’accesso ai servizi medici che sono presenti solo in determinate zone e accessibili solo a determinati gruppi sociali.

Partendo da questa prospettiva, Galtung propone che si dia alla parola violenza un significato positivo, nonostante sia presentata paradossalmente in negativo come «violenza evitabile che ostacola l’auto-realizzazione umana»<sup>(45)</sup>. In questo senso, quando le necessità umane basilari non sono soddisfatte si verificano quattro tipi di violenza:

- la violenza classica, dalla guerra all’omicidio;
- la povertà, cioè, le privazioni dei beni materiali;
- la repressione e la privazione dei diritti umani;
- l’alienazione e la negazione delle necessità “superiori”.

Questi quattro tipi di violenza dimostra che la pace coinvolge tutte le dimensioni della vita. Anche Paulo Freire<sup>(46)</sup> sostiene che la pace si crea e si costruisce solo con il superamento delle realtà sociali perverse e con l’edificazione incessante della giustizia sociale. Possiamo mettere questo pensiero in rapporto non solo con la teoria del conflitto, ma anche con la teoria dello sviluppo e dei diritti umani. Le parole di Galtung rappresentano bene questo contesto:

*“Chiamare pace una situazione in cui imperano la povertà, la repressione e l’alienazione è una parodia del concetto di pace”*<sup>(47)</sup>.

Nell’ambiente scolastico il primo tipo di violenza, la violenza fisica diretta, oggi non esiste più come pratica pedagogica, anche se esclusa con più o meno convinzione.

---

45- Galtung J, **Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia**. In UNESCO: La violencia y sus causas. Unesco París 1981, p. 96. Per autorrealizzazione umana Galtung intende la soddisfazione delle necessità basilari, materiali e non materiali. Testo di libera traduzione dello spagnolo.

46- Freire P, **Año mundial de la paz**. El correo de la Unesco, dicembre 1986,

47- Galtung J, op. cit., Unesco París 1981, p. 99. Testo di libera traduzione dello spagnolo.



La violenza sociale/strutturale invece, in particolare la violenza riferita alla privazione dei diritti umani non è stata ancora superata.

La violenza nella struttura organizzativa del sistema educativo in generale è l'elemento più problematico nel quale si presenta l'Educazione alla Pace dovuto, precisamente, alla configurazione violenta della struttura scolastica. Jares<sup>(48)</sup> precisa che tanto nel campo della sociologia dell'educazione quanto delle teorie del curriculum, come dimostra l'investigazione sull'educazione alla pace, si verificano una serie di violenze strutturali nel sistema educativo.

### 2.3.2 Concetto di Conflitto

Nella scuola così come nella vita sociale, il concetto di conflitto così come il concetto di pace ha una lettura negativa dominante come qualcosa non desiderata, patologica o aberrante. Jarres dichiara che, secondo delle scelte "ideologico-scientifiche tecno-positiviste", il conflitto si presenta come una disfunzione o una patologia e quindi come una situazione da correggere e soprattutto da evitare. La confusione nasce perché si identificano la violenza ed il conflitto. La violenza non è altro che uno dei mezzi per risolvere il conflitto, mediante la distruzione dell'altro, l'eliminazione dell'avversario<sup>(49)</sup>.

Per Jarres è importante distinguere il termine aggressione, o altri comportamenti violenti, dall'aggressività o combattività. Il termine aggressione indica un atto effettivo e l'aggressività rimanda ad una tendenza o ad una disposizione. L'aggressività presente nella condotta umana non è negativa in se stessa ma è positiva e necessaria come forza per l'auto - affermazione fisica e psichica dell'individuo o del gruppo, quando è nata adattata per mezzo di processi culturali di socializzazione. Jarres dichiara inoltre, che è scientificamente non corretto dire che qualsiasi comportamento violento è geneticamente programmato nella natura umana. Così il conflitto è considerato com'è veramente, ossia, come un processo naturale della vita, che, se visto in maniera positiva, può essere un fattore di sviluppo personale, sociale ed educativo.

Per conflitto Jarres intende «un processo di incompatibilità tra persone, gruppi o strutture sociali, mediante il quale si affermano o percepiscono interessi, valori e o aspirazioni contrarie»<sup>(50)</sup>.

---

48- Jares X. R, **Educação para a paz**. Sua teoria e sua prática. Artmed Porto Alegre, Brasil 2002.

49- Jares X. R, **Educação e conflito**. Guia de educação para a convivência, Edições ASA , Porto 2002.

50- Jares X.R, **A Educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações**. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC São Paulo/outubro 2003.



Nel contesto scolastico un sguardo più critico non solo rivela la realtà del conflitto ma mette in risalto la natura conflittuale delle scuole.

Per questo motivo l'atteggiamento da assumere di fronte al conflitto non è ignorarlo o occultarlo, addirittura esacerbarlo, nel qual caso diventa ancora più difficile la sua risoluzione, ma affrontarlo in maniera positiva e non violenta. Perciò è necessario mettere in opera programmi educativi che conducono alla soluzione non violenta dei conflitti, a cominciare da quelli più vicini a noi.

In questo senso, Paulo Freire commenta che è possibile costruire una società più giusta e più pacifica.

*“La lotta per la pace che non significa la lotta per l’abolizione né per la negazione dei conflitti bensì per far fronte ad essi in modo critico e legittimo; la ricerca di soluzioni giuste è una esigenza inequivocabile dei nostri giorni. Tuttavia la pace non precede la giustizia, perciò la miglior maniera di parlare a favore della pace è fare giustizia ”<sup>(51)</sup>.*

### 2.3.3 Concetto di Sviluppo

Il concetto di sviluppo della pace ha avuto per secoli una “interpretazione” limitata, negativa o capitalistica, che si collega soltanto allo sviluppo economico; in pratica, è stata considerata una concezione connessa esclusivamente allo sviluppo materiale dei beni e dei servizi. Questo concetto parte dal presupposto, esplicito o implicito, che la crescita della produzione, in base al prodotto interno lordo (PIL) porta con sé automaticamente una crescita del benessere generale del popolo.

All’inizio degli anni 80 si comincia a discutere il *paradigma di sviluppo* e, quasi dieci anni dopo, sorge il *paradigma dello sviluppo umano*, proposto dall’opera del Premio Nobel di Economia, Amartya Sen <sup>(52)</sup>. Sorge il conflitto tra entrambi i paradigmi: sviluppo e sviluppo umano con parametri e significati differenti.

Uno fa riferimento esclusivamente alla crescita economica e ai suoi parametri quantitativi, sviluppo - e l’altro pone la sua attenzione sull’essere umano e su gli aspetti qualitativi – sviluppo

---

51- Freire P, **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. UNESP, São Paulo 2000, p. 143. Testo di libera traduzione dell’originale in lingua portoghese,.

52- Amartya Kumar Sen, è nato il 3 Novembre 1933 a Santiniketan, in India. Ha studiato al Presidency College di Calcutta e al Trinity College di Londra. Ha insegnato in diverse prestigiose università (Dehli, Oxford, Cambridge, Staford, Cornell, MIT), ha collaborato con John Rawls, Robert Nozick, Martha Nussbaum, Thomas Scanlon e altri celebri filosofi ed economisti. Nel 1998 gli è stato assegnato il Premio Nobel per l’Economia. Dal 1998 insegna al Trinity College. Tra le sue opere si ricorda: **Poverty and Famines** (1981), **Utilitarismo ed oltre**, con Bernerd Williams, 1984), **Scelta, benessere, equità** (1986), **Etica ed economia** (1988), **Risorse, valori e sviluppo** (1992), **Il tenore di vita** (1993), **La disuguaglianza** (1994), **La libertà individuale come impegno sociale** (1998), **Lo sviluppo è libertà** (2000).

umano - necessari perché la vita sia considerata degna.

Questo è un concetto coerente con quello positivo della pace, dei diritti umani e della democrazia.

Un concetto soddisfacente di sviluppo deve andare oltre all'accumulo di ricchezza, crescita del prodotto nazionale lordo e di altre variabili relazionate al reddito. Il contributo della crescita economica deve essere giudicato non solo in funzione della crescita del reddito privato, ma anche in funzione dell'espansione dei servizi sociali che la crescita economica può rendere possibile.

Gli studi di Amartya Sen si oppongono in maniera radicale al concetto economicista dominante di sviluppo perché lo considerano dal punto di vista delle capacità umane e della possibilità di libertà per tutti gli uomini. In questa maniera il nucleo del concetto non è più la crescita economica, ma l'essere umano, e sebbene essa sia necessaria, non è fine a se stessa, ma un mezzo per lo sviluppo umano.

Questa concezione ampia e critica dello sviluppo ci conduce, tanto nel piano sociale come nel piano educativo e culturale, alla cosiddetta cultura della solidarietà. La solidarietà è una qualità dell'essere umano che dobbiamo imparare a sviluppare fin da piccoli.

### **2.3.4 Concetto di diritti umani/democrazia**

Tanto il concetto di pace positiva come il concetto di sviluppo umano portano in sé, implicita, l'idea di diritti umani che si lega all'idea di democrazia in maniera tale che non si può avere pace senza sviluppo e giustizia sociale, senza democrazia e senza l'osservanza, da parte di tutti, di ogni diritto dell'essere umano.

Jares si è concentrato su tre caratteristiche fondamentali che, secondo lui definiscono i diritti umani.

La prima riguarda la centralità del concetto dei diritti: il senso di dignità è, in primo luogo, non una formulazione giuridica o politica, ma una condizione morale inerente a tutti gli esseri umani senza nessuna distinzione di carattere economico, fisico, culturale, razziale, sessuale, ecc. Questa dignità si situa tra due qualità essenziali che sono la libertà e la piena uguaglianza di tutti gli esseri umani.

In secondo piano, pochi anni dopo la proclamazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, si comincia a parlare dell'universalità e dell'indivisibilità dei diritti umani. Nel 1955, le Nazioni Unite dichiarano:

*“Tutti i diritti debbono essere sviluppati e protetti. Nell’assenza dei diritti economici, sociali e culturali, i diritti civili e politici rischiano di essere puramente nominali; nell’assenza dei diritti civili e politici i diritti economici, sociali e culturali non potranno essere garantiti per molto tempo”* (53).

L’universalità è una caratteristica singolare e innovativa che le Nazioni Unite hanno introdotto nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, rispettando i testi che l’hanno preceduta. In effetti, è la prima volta nella storia dell’umanità che i diritti umani sono proclamati con validità e applicazione a tutti gli esseri umani, di tutte le razze, sesso, nazionalità e condizioni, anche se alcuni paesi, come Africa e Asia, hanno dichiarato che i diritti umani, in realtà non sono una costruzione universale ma una imposizione della visione occidentale dei diritti al resto del mondo. Se si accettiamo i principi universali consustanziali all’essere umano senza nessun tipo di distinzione di razza, sesso, cultura, ecc, allo stesso tempo non si escludono le identità e le particolarità, purché esse non siano contrarie ai principi precedenti. Perciò Jares dichiara:

*“La differenza culturale non può mai essere vista come una difficoltà, ma come un arricchimento dal punto di vista interculturale. Ma la differenza o la diversità non hanno niente a che vedere con la disuguaglianza così come l’universalità non significa uniformità”* (54).

Il terzo punto fa riferimento alla necessità di capire i diritti umani come un processo e quindi come una nozione costruita storicamente. La nozione di diritti umani non è un fatto isolato né recente, ma fa parte di un processo che è stato sistematicamente generato nei differenti periodi storici.

Come ha segnalato Renè Cassin, Premio Nobel della Pace nel 1968, nel suo lavoro nella Commissione redattrice della Dichiarazione, una delle caratteristiche del concetto di diritti umani è la costante espansione tanto dell’idea come del suo contenuto.

Quello che non si può dimenticare è che i diritti umani e la democrazia sono espressioni distinte dello stesso universo concettuale e di valore, in maniera tale che non può esserci democrazia senza diritti umani e viceversa. Lo stesso concetto di diritti umani sostiene implicitamente l’idea di democrazia e dello stato di diritto.

A tutti gli effetti, educare alla pace è una maniera particolare di educazione ai valori. Tutta l’educazione porta con sé in modo cosciente o incosciente la trasmissione di un determinato codice di valori e educare alla pace vuol dire educare in base a, e per determinati valori, come il rispetto, la giustizia, la cooperazione, la solidarietà, l’impegno, l’autonomia personale e collettiva.

---

53- ONU- A/2929, 1 de julho de 1955. Tratto del sito [http://www.studiperlapace.it/view\\_news\\_html?news\\_id=onucarta](http://www.studiperlapace.it/view_news_html?news_id=onucarta), visitato nel febbraio 2007.

54- Jares X. R, op. cit., Artmed Porto Alegre, Brasil 2002, p. 20. Testo di libera traduzione dal portoghese.

### **Capitolo Terzo**

Pensare globalmente, agire localmente: esperienza di Altinópolis

### 3.1 Contesto dell'esperienza di Altinópolis

La violenza “diretta” nelle scuole brasiliane, ma non solo in esse, ha richiesto un’attenzione speciale, di cui forse prima non c’era stato bisogno, da parte di tutti quelli che, in un modo o in un altro, si trovano coinvolti con l’educazione. Parlare o riflettere su questa violenza significa svelare le manifestazioni esplicite, gli atti violenti concreti che si manifestano nella scuola, l’autoritarismo, le minacce, le avvertenze, il curriculum inadeguato e la violenza simbolica o strutturale, come già abbiamo detto prima. Per superarla è necessario diminuire il creatore potenziale di questa violenza e trasformarlo in un nucleo promotore di pace, generatore della non violenza, di rapporti solidali tra i cittadini.

L’educazione alla pace sta emergendo come un’alternativa efficace e significativa per il rafforzamento dei paradigmi che si contrappongono alla violenza.

Il Movimento di Educazione alla Pace in Brasile, assecondando gli orientamenti dell’UNESCO e non solo<sup>(1)</sup>, ha avuto inizio con l’Atto Pubblico nominato “Convocação Nacional pela Educação para a Paz” (Convocazione Nazionale per L’educazione alla Pace), realizzato il 30 giugno del 1999, a Brasilia, con l’obiettivo di lanciare un manifesto per la promozione della pace nelle scuole brasiliane. È stato organizzato da enti del Governo e dalla società civile, fra i quali il CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consiglio Nazionale delle Segreterie dell’Educazione), il MEC - Ministério da Educação e Cultura (Ministero dell’Educazione e Cultura), la Segreteria Nazionale per i Diritti Umani, l’UBES - União Brasileira dos Estudantes (Unione Brasiliana degli Studenti), l’UNDINE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unione Nazionale dei Dirigenti Municipali dell’Educazione), l’UNESCO e l’UNICEF - Fundo das Nações Unidas pela Infância (Fondo delle Nazioni Unite per l’Infanzia). Ha riunito studenti, insegnanti, rappresentanti di organizzazioni governative e non governative per firmare insieme una “Agenda di Impegni” con le direttive per la lotta contro la violenza e per le azioni comunitarie che potrebbero contribuire al raggiungimento della pace nelle scuole di tutto il paese. E così come in altri paesi l’anno 2000 è stato decretato dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite come “L’anno Internazionale della Cultura della Pace”.

---

1- L’UNESCO è sempre menzionato come elemento centrale, dato che si tratta di un’Organizzazione di livello mondiale, impegnata nello sviluppo dell’educazione alla pace. In Brasile ci sono altre organizzazioni che hanno contribuito e che contribuiscono ancora oggi allo sviluppo e mantenimento di una pratica sistematica di educazione alla pace: UBES – União Brasileira de Estudantes (Unione Brasiliana degli Studenti), UNDINE- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unione Nazionale dei Dirigenti Municipali dell’Educazione), UNB - União Nacional dos Estudantes (Unione Nazionale degli Studenti), UNICEF Brasile tra altri enti della società civile.

Fra le altre azioni commemorative dell'Anno Internazionale per una Cultura della Pace, l'UNESCO ha lanciato il **“Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”** (Programma Aprendo Spazi: Educazione e Cultura per la Pace), con risultati sorprendentemente positivi che gradualmente si ampliavano e si consolidavano fino a trasformarsi in politica pubblica a livello nazionale. Tenendo come base l'esperienza idealizzata dall'UNESCO, il governo federale ha dato una significativa dimostrazione di fiducia in un programma che, durante molto tempo, ha prodotto dei risultati espressivi per il rafforzamento della scuola pubblica brasiliana e la promozione della cittadinanza dei giovani. Così, nel 2004, il Ministero dell'Educazione e Cultura, oltre ai governi statali e municipali – enti di grande importanza per il successo di qualsiasi iniziativa del Ministero - ha creato il **“Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para os Jovens”** (Programma Scuola Aperta: Educazione, Cultura, Sporte e Lavoro per i Giovani), allo scopo di promuovere l'inclusione sociale mediante l'apertura delle scuole pubbliche nei fine settimana (sabato e domenica), con laboratori in vari campi, realizzati in maniera integrata, democratica e trasversale.

In Brasile, le elezioni <sup>(2)</sup> avvengono sempre nel mese di ottobre ed i lavori iniziano il mese di gennaio dell'anno seguente. La persona eletta avrà quattro anni, come minimo, per mettere in moto il programma di lavoro che ha presentato al popolo durante il periodo di campagna politica.

Nella piccola città di Altinópolis, di 16 000 abitanti, localizzata a Nordest dello stato di São Paulo-Brasile, le elezioni per sindaco, nel 2000, sono state vinte dal candidato Marco Ernani Hyssa Luiz<sup>(3)</sup>, del partito PT – Partido dos Trabalhadores (PT - Partito dei Lavoratori), partito che, da alcuni anni sta riuscendo, con la sua ideologia politica, a conquistare posti di “comando” del paese. Il nuovo sindaco di Altinópolis, Marco Ernani, aveva quattro anni, dal gennaio 2001 al dicembre 2004, per realizzare il suo “programma di governo”.

Nei primi due anni i progetti proposti dal sindaco sono stati sviluppati soltanto teoricamente poiché dovevano essere sottoposti all'approvazione del consiglio comunale.

---

2- In questo sito in lingua portoghese, è possibile trovare tutta la storia delle elezioni brasiliane. [www.tse.gov.br/institucional/centro\\_memoria/historia\\_eleicoes\\_brasil/principal/historia.html](http://www.tse.gov.br/institucional/centro_memoria/historia_eleicoes_brasil/principal/historia.html).

3- Marco Ernani Hyssa Luiz è nato ad Altinópolis il 03 agosto del 1958; è medico pediatra. Negli anni 70 inizia le sue attività, anche a livello scolastico, come Preside del Centro Civico della Scuola Statale Prof. Antonio Barreiros e non le abbandonerà più. Alla fine degli anni 80, inizia la sua carriera politica come membro del consiglio comunale e nell'ottobre del 1992 vince l'elezione di sindaco con un mandato di quattro anni. Nel frattempo ha avuto anche altri compiti a livello statale come direttore del COSEMS-SP - Conselho de Secretários Municipais de Saúde do Estado de São Paulo (Consiglio dei Segretari Municipali della Salute dello Stato di San Paolo). Nell'ottobre del 2000 vince le elezioni, un'altra volta, per il PT – Partido dos Trabalhadores (Partito dei Lavoratori). Attualmente lavora al SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural da FAESP: Federação da Agricultura do Estado de São Paulo (Servizio Nazionale di Apprendimento Rurale della FAESP - Federazione dell'Agricoltura dello Stato di San Paolo), come Coordinatore del Programma “Promuovendo la Salute nel Campo”, una maniera per inserire nel campo rurale la prevenzione, la cura e la riabilitazione del lavoratore, adottando i principi “olistici” di assistenza integrale.

I Programmi riguardavano soprattutto l'ambito educativo (scolastico) e l'ambito sociale (salute, ambiente, sicurezza).

Seguendo rigorosamente le raccomandazioni dell'ONU, Marco Ernani, chiamato affettuosamente dagli abitanti il dott. Nanão per aver curato come medico pediatra quasi tutti i bambini della città, lancia un'iniziativa originale in tutte le scuole pubbliche che appartenevano al municipio, visto che in Brasile la Costituzione Federale del 1988, riconosce i municipi come enti federativi e l'art. 211 riconosce l'esistenza di sistemi municipali di educazione. In questo modo il sindaco ha "libertà" per decidere gli orientamenti pedagogici delle scuole pubbliche. Questa "apertura" politica ha dato la possibilità non soltanto a Marco Ernani di realizzare un suo "sogno", come confermeranno le sue parole nell'intervista rilasciata nel gennaio 2006, ma ha anche permesso ai cittadini di Altinópolis di provare una nuova esperienza politico-sociale.

### **3.2 Altinópolis, un'utopia brasiliana**

Trascriviamo, qui di seguito, quasi integralmente, il testo sull'esperienza di Altinópolis che è stato pubblicato da Lorraine Rossignol in *Appunti per la pace* (2004, p.18-19), col titolo "Brasile, la città dell'utopia".

Finita la distribuzione del latte caldo quella mattina, l'addetta alla mensa porta via il mestolo ed il pentolone ancora caldo. Sono quasi le 8 e il corso quotidiano di tai-chi sta per cominciare nel cortile della scuola Coronel Joaquim da Cunha di Altinópolis; il baccano si spegne man mano che gli alunni si mettono in fila. L'istruttore di tai-chi è assente e sarà sostituito da un allievo. Sopra una pedana, davanti a quasi 500 suoi compagni, il ragazzo inizia a fare movimenti centenari e gli altri lo seguano. Silenzio perfetto: d'ora in poi, gli adolescenti si concentrano, cercando di trovare la serenità interiore prima di iniziare la giornata. "Insieme alla colazione gratuita, i dieci minuti di tai-chi-chuan sono un modo di accoglierli al mattino. È anche un mezzo per creare un equilibrio tra il fisico e la mente. Prima gli insegnanti si lamentavano perché all'inizio delle lezioni i ragazzi erano troppo irrequieti. Ma ora è cambiato tutto" spiega sorridendo Marco Ernani.

Nel 2003 il sindaco ha creato dei corsi di religione e di educazione alla pace. I seminari - così erano chiamati gli insegnanti della nuova disciplina - lavoravano innanzitutto sui valori di convivenza, armonia e fraternità, e usavano la Bibbia come riferimento. Più precisamente testi della Bibbia in cui le differenti confessioni presenti ad Altinópolis (cattolica, pentecostale, evangelica, presbiteriana; insomma, i 14 culti di obbedienza cristiana che vi si praticavano) trovavano un punto

di integrazione comune. “Un'impresa non da poco, prima dell'unione c'è stata la guerra”, ricorda padre Cardoso, rappresentante della chiesa cattolica, “ma in fondo usiamo tutti la stessa Bibbia! Abbiamo imparato a concentrarci su quello che ci avvicina”. D'altronde, ogni fede religiosa in Brasile è plurale e sincretica. L'assenza di ebrei, musulmani o buddisti ad Altinópolis ha facilitato il progetto dandogli contorni più ristretti.

Ma la concorrenza tra le varie chiese cristiane del paese è così grande che il successo è comunque eccezionale e sgorga da una convinzione profonda: “Questo insegnamento è nato dalla necessità di far fronte alla violenza nelle scuole del paese. La sola via d'uscita era la spiritualità”, spiega l'infaticabile dottor Nanão. Cosa ha dunque questa piccola città di così magico? A prima vista niente. Calma e pulita, Altinópolis vive del suo caffè (uno dei più aromatici del paese). Dispiega le sue strade tracciate in modo netto e regolare sulle pendici di una montagna modesta che arriva appena a mille metri d'altezza. Il cielo è di un azzurro incredibilmente puro, la terra di un rosso straordinariamente sanguigno. Rispetto alle città vicine, la fortuna di Altinópolis sta forse nel non aver mai avuto favelas o gravi problemi sociali, anche se il tenore di vita è molto basso.

Ma, osservando con attenzione, si scoprono alcuni dettagli curiosi. Gli autobus che percorrono la città hanno a fianco alle parole *escolar* (scolastico, ossia trasporto utilizzato esclusivamente dagli alunni) o *rurais* (rurali, ossia trasporto esclusivo per i lavoratori stagionali che vanno alle piantagioni di caffè o di canna da zucchero) anche la scritta “Paz em 2004”- (Pace nel 2004).

La stessa scritta si ritrova sulle magliette bianche e blu che portano quasi tutti i bambini. E poi ci sono le sculture all'aperto nelle quattro piazze di Altinópolis, tutte firmate da Bassano Vaccarini, un artista italiano la cui opera parla quasi esclusivamente d'amore e rapporti umani. Vaccarini è andato a vivere ad Altinópolis molto prima che il sindaco lanciasse il suo programma, come se il luogo fosse predestinato.

Marco Ernani era convinto e appassionato del lavoro che stava facendo: “I risultati di questa politica di non violenza sono molto positivi per i ragazzi. Si vede dallo sguardo, dal sorriso, dai gesti. Stanno a testimoniare una fiducia perduta e poi recuperata”. Il medico, entrato in politica per curare e aiutare la collettività, usa spesso la metafora del giardiniere per illustrare i suoi ideali: “La pianta va curata con l'acqua e con la luce, i ragazzi con molti progetti e con attenzione. È così che ne faremo degli esseri migliori e costruiremo una pace sociale più forte”. Ingenuità? Utopia? Forse, ma il sindaco non è l'unico a constatare il benessere dei suoi cittadini. Le cifre della polizia lo dimostrano senza ambiguità.

“Da quando Marco Ernani è stato eletto sindaco, nella sua gestione la microcriminalità è diminuita del 90 per cento”, dichiara il commissario di Altinópolis, Cesar Augusto Franca. “Ormai gli unici problemi che affrontiamo sono i casi di violenza tra coniugi o d'ebbrezza molesta”. Perciò



i poliziotti hanno provato a rinunciare alla pistola ed a usare solo il manganello. La non violenza funziona a due sensi: “Se non vogliamo adolescenti violenti, non dobbiamo usare le armi contro di loro”, afferma il tenente di gendarmeria Macedo.

Questo cambiamento così radicale si spiega in modo molto semplice: sul punto più alto della città, in un luogo chiamato Santa Cruz (Santa Croce), i giovani di Altinópolis s'incontrano tutti i giorni prima o dopo le lezioni (che in Brasile si svolgono tra le 8 e le 13 ). Lì, invece di perdere tempo davanti alla televisione o per strada, gli adolescenti si dedicano ad attività artistiche come pittura, danza, capoeira, chitarra, giardinaggio, ricamo ecc.

Quando i ragazzi compiono 18 anni “escono” da Santa Cruz abili a fare almeno un lavoro per piccolo che sia, cioè, non faranno fortuna ma l’esperienza acquisita permette loro di insegnare danza, suonare in qualche posto, vendere piccoli pezzi ricamati ecc. Tatiana, una adolescente, dichiara che sogna di diventare ballerina professionista e così organizza, mentre aspetta una opportunità effettiva di lavoro, piccoli spettacoli nelle campagne più vicine.

Loro sono lontani dalla realtà che conoscono molti ragazzi di São Paulo, a cinque ore di strada da Altinópolis. Su due ettari di terra di Santa Cruz i giovani sono come a casa loro, come in autogestione: si prendono cura dei giardini e delle aiuole, dei viali d'alberi corallo e di palme che mettono in comunicazione le baracche. I più grandi si occupano dei più piccoli e gli ex allievi insegnano ai principianti. Gli adulti quasi non ci sono. Visto che a Santa Cruz non avevano imposizioni e di conseguenza meno ribellioni e non c'erano neanche liti, la presenza degli adulti si faceva meno necessaria.

“La qualità della vita, l'educazione e la salute sono molto migliori lì che nei dintorni e ciò ha permesso di agevolare il nostro lavoro”, spiega il tenente Machado. L'ospedale di Altinópolis presenta cifre stupefacenti come quelle della polizia: dall'elezione del dottor Marco Ernani il numero di bambini morti alla nascita è sceso a 3 su ogni mille abitanti (considerando che è di 30 per mille in Brasile e di 5 per mille in Europa, secondo l'Istituto Brasiliano di Geografia e di Statistica - IBGE e secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS). Le donne incinte usufruiscono di un'assistenza personalizzata fino al termine della gravidanza. In seguito, le madri che lo desideravano ricevevano due volte ogni mese la “cesta basica”, un assortimento di prodotti alimentari di base - fagioli, riso, olio, zucchero, patata, cipolla, ecc - a patto che partecipassero, anche se saltuariamente, al programma Reddito Cittadino, un laboratorio socio-educativo che insegnava a gestire meglio l'aiuto finanziario governativo di R\$ 60 (sessanta reais mensile, circa 25 euro).

"Sono corsi pensati per il benessere della madre. Mentre i bambini sono all'asilo nido, noi impariamo qualcosa che poi potremo insegnargli", dice con fierezza Andréa, 37 anni.

Il “Programma Salute della Famiglia” ha portato con sé anche una piccola rivoluzione. Fondato su una logica preventiva rigorosa, si basa sul ricorso sistematico e gratuito, oltre che alla medicina occidentale, anche alle medicine orientali o alternative come agopuntura, reiki, auricoloterapia e massoterapia, su cui tutto il personale medico della città ha ricevuto una formazione idonea. Non stupisce che in queste condizioni il numero di bambini malati che dovevano passare la notte in ospedale sia nettamente diminuito. Questo approccio complessivo alla salute ha cominciato ad essere seguito anche nelle città vicine, come Ituverava e São Joaquim da Barra.

Ed il resto del Brasile? Il presidente Lula ha mandato telegrammi di sostegno personale a Marco Ernani, che è stato ricevuto due volte e vivamente incoraggiato da Tarso Genro, oggi ex-ministro dell'istruzione.

Anche se non si è presentato come candidato alle elezioni municipali nell'ottobre 2004, Marco Ernani non aveva intenzione di abbandonare Altinópolis. “Le politiche che ho condotto resteranno qui come un seme coltivato nel posto più importante: nel cuore dei bambini. E grazie a tutto ciò i risultati continueranno a fiorire per molto tempo. Inoltre, la città può essere un luogo di formazione per chiunque desideri vivere in pace. E, se esiste tanto denaro per la guerra, perché non dovrebbe essere possibile stanziare anche dei fondi per la pace? L'utopia non è fatta di cose irrealizzabili, ma di cose che ancora non sono state realizzate”.

In occasione della visita alla città di Altinópolis nel gennaio 2005 ho avuto l'opportunità di realizzare delle interviste con professori, studenti, genitori, direttrici, poliziotti, fra gli altri, i quali hanno partecipato volentieri allo svolgimento di questo lavoro aggiungendo dati rilevanti che saranno presentati più avanti.

### 3.2.1 L'educazione in Altinópolis

L'educazione a Altinópolis ha come principio basilare quello di educare alla felicità e alla pace, con un atteggiamento preventivo di fronte alla vita. È un'educazione che va verso la libertà, la creatività e l'accettazione delle differenze. In questo senso il curriculum scolastico nelle scuole comunali di Altinópolis è differenziato, così come l'atteggiamento degli insegnanti che, mediante i corsi di formazione e gli aggiornamenti sistematici, hanno inteso che la transdisciplinarietà<sup>(4)</sup> - la

---

4- **Transdisciplinarietà** vuol dire lavorare con, tra, attraverso e oltre le discipline del curriculum tradizionale. La visione transdisciplinare considera il tutto e le parti.

Carta della Transdisciplinarietà si trova nell'allegato A - è il mezzo con cui l'educazione si realizza nella correlazione di se stesso e con l'altro. Il pensiero pedagogico nelle scuole di Altinópolis va verso un'educazione all'inclusione sociale, con obiettivi precisi che saranno presentati man mano che i programmi saranno descritti.

L'inclusione sociale è il punto a cui si dava più attenzione, fatto che ha messo in moto dei programmi speciali come: (a) le lezioni di pace, (b) il progetto Seminario - lezioni di religione con la partecipazione di tutte le confessioni presenti nella città, (c) corsi d'informatica, (d) educazione fisica - che va oltre i fondamenti dello sport e comprende pratiche di tai-chi-chuan e giochi cooperativi, (e) lo H.T.P.C. - "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo" (Orario di Lavoro Pedagogico Collettivo), con obiettivi precisi che tendevano a preparare gli insegnanti alla sfida di educare non solo per l'acquisizione di conoscenze ma anche per la trasformazione della mentalità personale e sociale, compreso il linguaggio dell'amore. I corsi di formazioni e gli aggiornamenti sistematici hanno reso possibili agli insegnanti di capire com'educare con uno sguardo olistico i loro allievi. Questo argomento sarà approfondito nel corso di questo capitolo.

Con base negli orientamenti dell'UNESCO e nei Pilastri dell'educazione di Delors, Imparare a Conoscere, Imparare a Fare, Imparare a Vivere con gli altri ed Imparare ad Essere, l'educazione a Altinópolis, fra gli altri obiettivi, rivolge la sua attenzione all'accettazione delle differenze fra gli esseri umani, come le differenze sociali, le differenze intellettuali, razziali, corporali, spirituali e soggettivi. In questo senso, il progetto si sviluppava su due vertenti:

**1- Lavoro Clinico:** Realizzazione di sessioni di psicoterapia con studenti che avevano bisogno di un orientamento personale per una migliore compressione del loro profitto scolastico per mezzo dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà, per scoprire se avevano bisogno di essere indirizzato ad altri professionisti come lo psichiatra, il foniatra, il neurologo, il fisioterapista o se avevano bisogno di essere ascoltati in maniera diversa e le altre persone della scuola non erano in grado di farlo. Questo "lavoro clinico" doveva servire ad aprire un canale per una comunicazione integrativa.

## **2- Lavoro delle dimensioni dell'essere umano (Ecologia personale)**

- \_ Mentale (pensiero)
- \_ Emozionale (sentimento)
- \_ Fisico (insights)
- \_ Spirituale (cinque sensi)

I programmi sviluppati a Altinópolis nell'ambito educativo che lavoravano le dimensioni dell'essere umano hanno messo in pratica le parole di Pierre Weil, quando questi dice che l'educazione olistica si dirige alla persona come un insieme, mantenendo o ristabilendo l'armonia

tra la sensazione, il sentimento, la ragione e l'intuizione per risvegliare, in questo modo, i valori umani.

Questo vuol dire che la vita ed il vivere trascendono le discipline.

Questa visione integrativa delle diverse dimensioni dell'essere umano presente nei programmi sviluppati ad Altinópolis ha dato allo psicologo un ruolo impegnativo e complesso.

Lo psicologo era un professionista che si trovava presente praticamente in quasi tutti i posti, nella scuola, nell'ospedale, nel pronto soccorso e nel poliambulatorio. C'era, inoltre, un altro psicologo che non era fisicamente presente in questi posti, ma poteva essere chiamato qualora si facesse necessaria la sua presenza. Era lo psicologo "di guardia" che entrava in azione in caso di, una morte in famiglia, un aborto spontaneo, un incidente, dato che l'altro psicologo non poteva lasciare il suo posto di lavoro.

Tra gli altri professionisti, lo psicologo aveva un ruolo particolarmente impegnativo e la legislazione esigeva che egli avesse anche una formazione pedagogica che lo rendesse atto ad operare nell'ambito scolastico. Lo psicologo svolgeva le sue attività, come abbiamo detto prima, come un terapeuta, rispettando e curando "tutte" le dimensioni dell'essere umano dal corporale al mentale, dall'emozionale allo spirituale (d'accordo con i concetti più attuali dell'O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità).

Nella scuola lo psicologo realizzava le sue attività direttamente con lo studente quando si presentava una situazione che richiedeva un accompagnamento specializzato. Erano gli stessi insegnanti ad indirizzare lo studente quando sorgevano problemi di tipo emozionale, disturbi dell'attenzione, iperattività ecc. Nell'ambito scolastico partecipava alle riunioni fissate dal programma con date prestabilite:

- Scuola dei Genitori: discussioni dei temi scelti da loro come: sesso, droghe, autostima, abitudini igieniche ecc;
- H.T.P.C. psicologico con gli insegnanti;
- Riunioni con i collaboratori dell'istituzione;
- Gruppo di studenti con temi specifici come: sessualità, droghe e temi proposti dagli studenti.

Tutte le strutture scolastiche comunale di Altinópolis sono composte da un'equipe con: 1 dirigente, 1 docente aggiunto, 1 psicologo, 1 coordinatore per ogni ciclo. I cicli sono: "Educação Infantil", che corrisponde in Italia all'Asilo Nido e alla Scuola Materna (bambini dai 3 mesi ai 4 anni); "Educação Fundamental" che corrisponde alla Scuola dell'Obbligo - Scuola Elementare e

Scuola Media Inferiore - (bambini dai 5 ai 14 anni) e “Ensino Médio” che corrisponde alla Scuola Media Superiore (adolescenti dai 14-15 anni fino ai 17 anni).

Le strutture scolastiche di Altinópolis erano suddivise in questa maniera: undici scuole gestite dall'amministrazione comunale in sei delle quali funzionano la scuola elementare, la scuola media e la media superiore, che occupano l'edificio in orari alternati, a seconda del numero degli iscritti in ogni periodo della giornata. Di queste 11 scuole, tre sono state assegnate specificamente alla scuola materna e le altre due sono scuole rurali, una destinata per la prima, seconda e terza elementare, l'altra all'asilo nido e alla scuola materna.

Le scuole dell'amministrazione comunale si occupano di un totale di 2.925 studenti (fonte: comune di Altinópolis).

Esiste soltanto una struttura che è gestita dallo stato nella quale funzionano la scuola media inferiore e la media superiore, con 1.021 studenti (fonte: comune di Altinópolis).

Ci sono anche altre 5 scuole che, però, sono private e offrono corsi dall'asilo nido fino alla scuola media superiore, con 584 studenti (fonte: comune di Altinópolis).

Esiste pure l'Associazione APAE<sup>(5)</sup>, che si occupa di bambini e adolescenti con necessità educative speciale e riceve 145 studenti (fonte: comune di Altinópolis).

● Scuole Comunale	2.925 studenti
● Scuole Statale	1.021 studenti
● Scuole Private	584 studenti
● APAE	145 studenti
● Sommando	4.675 studenti regolari nella città di Altinópolis che corrisponde a 29,2% della popolazione totale.

---

5- **APAE**- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Associazione dei Genitori e degli amici degli handicappati) è una società di carattere filantropico che ha come obiettivo offrire cure specializzate alle persone con necessità educative speciali. Creata nel Rio de Janeiro l'11 dicembre 1954, l'APAE rappresenta il secondo più gran movimento del mondo ed il primo dell'America Latina che lavora a favore dei portatori di necessità speciali.

### 3.2.2 Altinópolis: presupposti teorici

Nel momento in cui il “diritto” conquista nuovi spazi e apre nuovi settori in seguito alle grandi trasformazioni che avvengono nel mondo contemporaneo, è importante conoscere le realtà che, nel passato, hanno rappresentato e ancora rappresentano passi rilevanti per la garanzia di un futuro migliore per tutti. Il diritto all’educazione scolastica è uno di questi spazi che non perderà la sua attualità. Oggi, praticamente, non esiste nessun paese del mondo che non garantisca, nei suoi testi legali, l’accesso dei suoi cittadini alla educazione basilare. L’educazione scolastica è, perciò, una dimensione strategica per programmi politici che si propongono l’inserimento di tutti i cittadini negli spazi della cittadinanza e anche il ri-inserimento nel mercato del lavoro.

Non sono pochi i documenti di carattere internazionale, firmati dai paesi della ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite – che riconoscono e garantiscono questo accesso ai loro cittadini.

Però, siccome si tratta di un diritto, è necessario che sia garantito e la prima garanzia è che esso sia iscritto nelle leggi di carattere nazionale.

Quando Marco Ernani ha ideato il progetto di educazione alla pace e non violenza, aveva già finito la sua formazione nella UNIPAZ - Università Olistica Internazionale. Valendosi della conoscenza ottenuta attraverso i concetti olistici e la trasformazione che essa ha prodotto nel suo intimo, è riuscito a portare avanti un suo sogno: fare della sua città un polo di sviluppo di una cultura di pace mediante azioni educative e progetti sociali.

La grande sfida era trasformare i concetti della cultura della pace in una realtà nel quotidiano di Altinópolis.

Quando era all’UNIPAZ, Marco Ernani ha concepito il suo sogno ed è riuscito a realizzarlo per mezzo di azioni politiche concrete nel campo dell’educazione.

Seguendo gli orientamenti dell’UNESCO, ONU, UNICEF, tra altri, come organizzazioni di livello mondiale, e quelli della LDB, PCN, PNE, tra altri, come strutture di livello nazionale che orientano, deliberano e controllano le politiche pubbliche per l’educazione in Brasile, il progetto realizzato ad Altinópolis ha avuto una base teorica dall’inizio alla fine.

Nell’organizzazione del progetto si è osservato un accurato impegno al fine di armonizzare la teoria e la pratica, con base soprattutto nei Pilastri dell’educazione del futuro, di Jacques Delors – già citati nel capitolo precedente – e nel Manifesto 2000 ( allegato B ), entrambi raccomandati dall’UNESCO.

Il concetto olistico intrinseco nelle opere di Pierre Weil è stato alla base della costruzione di un progetto sociale e educativo che trascende le discipline e si dirige alla persona come una totalità,

prendendosi cura della sua salute fisica, mentale e spirituale e risvegliando in essa la coscienza dei diritti umani.

Migliorare il sistema educativo è un fattore fondamentale per ridurre la povertà e le disuguaglianze sociali nelle loro diverse manifestazioni. I cambiamenti del mondo contemporaneo esigono che l'educazione sia offerta, ogni volta di più, tutto il tempo e nei più differenti spazi.

L'attuale gestione della città di Altinópolis non ha voluto portare avanti i progetti che il sindaco precedente aveva iniziato, a causa soprattutto di questioni politiche. In Brasile questo tipo di atteggiamento è tipico: il lavoro fatto da un avversario politico mai è stato aggregato ai piani di lavoro dal sindaco entrante, anche se ciò può causare seri danni alla popolazione. Purtroppo questo modo di pensare conduce spesso il paese ad una retrocessione, ritardando e a volte anche impedendo lo sviluppo culturale e sociale dei cittadini.

### **3.2.3 PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (Parametri Curricolari Nazionali)**

I Parametri Curricolari Nazionali sono riferimenti per la scuola elementare e media in tutto il paese. L'obiettivo dei PCN è garantire che tutti i bambini e tutti i giovani brasiliani, anche se in luoghi e condizioni socioeconomiche sfavorevoli, abbiano il diritto di usufruire dell'insieme delle conoscenze riconosciute necessarie per esercitare la cittadinanza.

La comunità scolastica in tutto il paese è consapevole che i PCN non sono una collezione di regole che pretendono decidere quello che i docenti devono fare o no, anzi sono un riferimento per la trasformazione degli obiettivi, dei contenuti e della didattica dell'insegnamento.

I PCN sono un insieme di orientamenti destinati a migliorare la qualità dell'insegnamento e a contribuire alla formazione di cittadini più coscienti, critici, autonomi e partecipativi. In altre parole, i PCN orientano su cosa e come insegnare.

Per accompagnare i cambiamenti che succedono nel mondo col processo di globalizzazione, è necessario effettuare alcuni cambiamenti nella metodologia dell'educazione per adeguarla ai nuovi tempi e alle nuove esigenze della società.

A questo scopo, il governo pretende proporre nuovi percorsi all'educazione brasiliana, mediante l'istituzione dell'insegnamento interdisciplinare, retto dai PCN e dalla trasversalità.

I PCN suggeriscono che le conoscenze pronte e le tappe stabilite per apprendimento devono lasciare il posto ad azioni che portino lo studente a cercare l'apprendimento. A tal fine è suggerito

l'uso dei temi trasversali come etica, pluralità culturale, ambiente, salute, orientamento sessuale, lavoro e consumo. Però una delle ragioni più forti per l'istituzione di questi provvedimenti è eliminare le cause della ripetenza e dell'evasione scolastica.

Un altro suggerimento dei PCN è la divisione degli anni di studio in cicli, in modo che gli insegnanti possano lavorare al contenuto dei piani di studio durante un periodo di tempo maggiore rispettando le differenze e ritmi di apprendimento. Sugeriscono, inoltre, che l'insegnamento sia fatto partendo dalla realtà degli studenti. Cioè, invece di un insegnamento che abbia un contenuto fine in se stesso, si propone un insegnamento in cui il contenuto sia visto come mezzo con cui gli studenti possano sviluppare capacità che permettano loro di produrre e di usufruire dei beni culturali, sociali ed economici. Sottolinea anche l'importanza che la scuola realizzi un suo progetto educativo, condiviso da tutta l'equipe, perché il miglioramento della qualità dell'educazione sia risultato della co-responsabilità di tutti gli educatori.

In questo caso gli insegnanti, seguendo gli orientamenti dei PCN, dovranno trattare di questioni riguardanti altre discipline, oltre alla loro, dovranno, cioè, mettere in pratica la cosiddetta *interdisciplinarietà*.

### **3.2.4 LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Legge delle Direttive e Basi)**

La Legge delle Direttive e Basi Nazionali contiene la politica ed il progetto educativo del paese. Queste direttive sono basate sulla Costituzione Federale, il cui Art. 206 stabilisce che l'insegnamento sarà effettuato secondo i seguenti principi:

- I. uguaglianza delle condizioni di accesso e permanenza nella scuola;
- II. libertà di imparare, insegnare, ricercare e divulgare il pensiero, l'arte e il sapere;
- III. pluralità delle idee e dei concetti pedagogici, e coesistenza delle istituzioni pubbliche e private d'insegnamento;
- IV. gratuità dell'insegnamento pubblico nelle scuole ufficiali;
- V. valorizzazione dei professionisti dell'educazione, garantiti dalla legge, piani di carriera per il magistero pubblico, con base salariale professionale e ingresso esclusivamente mediante concorso pubblico;
- VI. gestione democratica dell'insegnamento pubblico, conforme la legge;
- VII. garanzia di livello di qualità;



La finalità della LDB è di adattare i principi enunciati nel testo costituzionale alle situazioni reali che coinvolgono diverse questioni, fra queste: il funzionamento delle reti scolastiche, la formazione di specialiste e docenti, le condizioni delle iscrizioni, il riconoscimento degli studi effettuati, la promozione degli studenti, le risorse finanziarie, le risorse tecniche e umane destinate allo sviluppo dell'insegnamento, l'amministrazione superiore dei sistemi d'istruzione, le peculiarità che caratterizzano l'azione didattica nelle diverse regioni del paese.

Considerando la molteplicità della realtà brasiliana, la LDB è una legge indicativa e non risolutiva delle questioni giornaliere. Perciò, tratta di questioni dell'educazione in modo generale e sintetico.

La LDB ha come fulcri interdipendenti, che non sono citati in maniera esplicita nella legge:

- flessibilità: perché inserisce dispositivi che favoriscono l'assistenza ad una diversità molto grande di realtà nel sistema educativo brasiliano;
- autonomia: la scuola come unità passa ad avere più *autonomia* per direzionare la sua azione pedagogica;
- responsabilità: il fattore responsabilità riguarda il fatto che la legge considera l'educazione una preoccupazione di tutta la società;
- partecipazione: la partecipazione della società in cui la scuola è inserita passa ad essere decisiva nella definizione delle direttive pedagogiche e finanziarie di essa;
- mondo del lavoro: è considerato l'ambiente di costruzione della sopravvivenza dell'essere umano, ma anche della trasformazione sociale;
- valutazione: significa che nonostante la flessibilità e l'autonomia, il potere pubblico promuoverà valutazioni periodiche come forme di controllo della qualità del sistema educativo.

Questi fulcri caratterizzano una nuova scuola, con identità propria, stabilita mediante un Progetto Pedagogico. Secondo la legge, ogni scuola pubblica passa ad essere un'unità finanziaria, della quale si dovrà prendere cura tutta la comunità.

### 3.2.5 PNE - Plano Nacional de Educação (Piano Nazionale dell'Educazione)

Il PNE è un strumento della politica nazionale educativa che stabilisce direttive, obiettivi e mete per tutti i livelli e per tutte le modalità d'istruzione per la formazione e la valorizzazione del magistero e per il finanziamento e la gestione dell'educazione, per un periodo di 10 (dieci) anni. Ha lo scopo di orientare l'azione del potere pubblico nelle tre sfere dell'amministrazione – unione, stati e municipi – e fa di esso il cardine delle politiche pubbliche dell'educazione nel paese.

Il PNE c'è il sostegno legale della Costituzione del 1988 e della Legge di Direttive e Basi (LDB), deliberata nel 1996. Questa, in consonanza con la **Dichiarazione Mondiale dell'Educazione per Tutti**, ha ordinato l'elaborazione di un piano nazionale per l'educazione con data di scadenza di un anno, a contare dalla data della sua pubblicazione. Tuttavia, dopo un iter di tre anni in Parlamento e molti dibattiti con la società civile organizzata e gli enti educativi, il PNE è stato sancito nel gennaio 2001.

#### **Obiettivi e priorità dal PNE**

- l'elevazione globale del livello di scolarità della popolazione;
- miglioramento della qualità dell'insegnamento in tutti i livelli;
- riduzione delle disuguaglianze sociali e regionali nel senso della continuità; con successo, nell'educazione pubblica;
- democratizzazione della gestione dell'istruzione pubblica, nelle scuole ufficiali, secondo i principi della partecipazione dei professionisti dell'educazione all'elaborazione del progetto pedagogico della scuola e della partecipazione delle comunità scolastiche e locali ai consigli scolastici corrispondenti.

I provvedimenti proposti da questo piano decennale per la messa in pratica delle direttive e delle proposte curriculari nazionali per l'educazione, soprattutto infantile, si situano nella prospettiva di miglioramento della qualità dell'istruzione. Si deve, però, sottolineare che è una direttiva nazionale il rispetto delle diversità regionali, dei valori e delle espressioni culturali delle diverse località, che formano la base socio-storica sulla quale i bambini iniziano la costruzione della loro personalità.

### 3.2.6 UNESCO: proposte educative

La finalità fondamentale dell'UNESCO, come è già stato segnalato, è di contribuire alla pace e alla sicurezza, favorendo la collaborazione tra le nazioni per mezzo dell'educazione, della scienza e della cultura, nel rispetto degli ideali universali di giustizia, dell'applicazione della legge, dei diritti umani e della libertà fondamentale assicurata alle persone di tutto il mondo, senza distinzione di razza, sesso, lingua o religione. Uno dei principali obiettivi dall'Organizzazione è sempre stata la promozione della pace e della cooperazione internazionale mediante l'educazione. Dalla fondazione, nel 1946, gli educatori che lavorano associati all'UNESCO producono un numero significativo di nuove idee e suggerimenti riguardanti l'educazione dei giovani, secondo uno spirito di comprensione internazionale.

Al fine di trasformare queste idee in azioni concrete, l'UNESCO ha lanciato il “**Programa de Escolas Associadas (PEA)**” (Programma delle Scuole Associate), nel 1953. Nel 2000, il programma coinvolgeva più di 6.700 istituzioni educative, dall'Asilo Nido fino alla formazione degli insegnanti, in 166 paesi. Le “Scuole Associate” hanno assunto l'impegno di promuovere gli ideali dell'UNESCO, mediante progetti che si propongono di preparare i bambini ed i giovani ad affrontare, effettivamente, le sfide di un mondo sempre più complesso ed interdipendente.

Il Piano di Azione e le Strategie del Programma delle Scuole Associate danno rilievo all'affermazione dei Quattro Pilastri dell'Educazione per il secolo XXI, orientati dall'UNESCO - imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere ed imparare a vivere insieme agli altri. Questo **Piano di Azioni** si propone anche alla promozione della qualità dell'educazione, come è indicato nel “**Marco de Ação de Dacar**” (Marco di Azione di Dacar – allegato E). Secondo gli obiettivi del programma, gli insegnanti e gli studenti del PEA hanno l'opportunità di lavorare insieme, superando i limiti dell'aula, sviluppando concetti educativi innovatori e facendo l'uso dei metodi e dei materiali a livello locale e globale.

Grazie al PEA, le scuole associate brasiliane sono riuscite a rafforzare i loro legami cooperativi e a stabilirne dei nuovi con istituzioni di insegnamento all'estero, che condividono con esse azioni educative di successo e l'ideale dell'Educazione alla Pace.

### 3.3 I Programmi Educativi

Nel Settore dell'Educazione ci sono 35 “macro” programmi con alcuni “mini” progetti che si svolgono contemporaneamente all'interno del programma macro.

- 1- Accoglienza Semestrale e giornaliera.
- 2- Formazione continuata degli insegnanti.
  - HTPC giornaliero;
  - Seminario mensile.
- 3- Formazione e addestramento del personale.
- 4- Formazione continuata dei dirigenti (Equipe scolastica).
- 5- Programma Tempo Pieno.
  - Pezzettino del cielo;
  - Colibrì.
  - Nuovi Orizzonti.
- 6- Alimentazione e Trasporto.
  - Merenda scolastica.
  - Trasporto urbano e rurale.
- 7- La divisa ed il Campanello.
- 8- Lezioni d' informatica e Ginnastica.
- 9- Programmi “Dolce Camino” e “Acqua Viva”.
- 10- Scuole dei Genitori.
- 11- Campionati nei fine settimana: studenti e genitori.
- 12- Gita scolastica, alla scoperta di Altinópolis e di altre città.
- 13- Programma “Dalla Scuola che abbiamo alla Scuola che vogliamo”.
- 14- Ricreazione Orientata.
- 15- Programma “La pace s’impara”.
- 16- Programma “Piatto colmo”.
- 17- Alfabetizzazione degli adulti, Telecorso, Supplemento I e II.
  - Supplemento;
  - Telecorso.
- 18- Presentazione degli studenti alla comunità.
- 19- Programma “Sala di lettura”.
- 20- Libro dei sogni – Programma “Nonno nella Scuola”.

21- Fascicoli COC <sup>(6)</sup>.

- Scuola materna;
- Scuola elementare.

22- Fiera Pedagogica.

23- Programma Insegnamento Religioso nelle Scuole.

24- PROERD – Programma Educativo di Resistenza alla Droga e alla Violenza.

25- Processo Elettivo per la carica di Dirigente ed Insegnante Aggiunto.

26- Consigli d'educazione nelle scuole ed il FUNDEF<sup>(7)</sup>.

27- Consiglio Tutelare e Valutazione.

28- Gruppo d'integrazione Educazione/Salute.

29- Programma di Educazione Ambientale, i rifiuti e l'acqua.

30- Accompagnamento psicologico nelle scuole.

31- Corsi Tecnici Professionalizzante ed esame di ammissione all'università (Vestibular).

32- Progetto Canto e Coro nelle Scuole.

33- Elezione diretta per la direzione dalla scuola.

34- Programma Guardiani dell'Impegno.

35- Telecorso e supplenza.

### 3.3.1 Metodologia

L'elaborazione di una ricerca scientifica, condotta bene, utilizza una metodologia che può essere intesa genericamente come conoscenza generale e abilità che sono necessarie al ricercatore per orientarsi nel processo investigativo, per prendere decisioni opportune, selezionare concetti, ipotesi, metodi, tecniche, strumenti e dati adeguati.

In base a questo, si farà qui di seguito la descrizione dell'approccio della ricerca, della metodologia, degli strumenti della raccolta dei dati e dei presupposti basilari.

---

6- **COC**- Curso Osvaldo Cruz (Corso Osvaldo Cruz). Il corso Osvaldo Cruz è stato fondato nel 1963 dagli studenti di Medicina dall'USP- Università São Paulo nella città di Ribeirão Preto con gli obiettivi di preparare i giovani per i principali esami di ammissione alle università del paese. Il progetto ha avuto tanto successo che ha stimolato l'interesse di altre scuole di sviluppare un lavoro simile. Così è stata creata l'edizione COC con più di 100 scuole cooperate, per tutto il paese, anche all'estero. Il sistema di insegnamento COC è il gruppo educativo che più cresce in questo segmento nel Brasile.

7- **FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fondo per il Mantenimento e lo Sviluppo della Scuola Elementare e Media inferiore e per la Valorizzazione del Magistero) fu istituito dalla Ementa Costituzionale n.º 14, nel settembre del 1996 e regolamentato dalla Legge n.º 9.424, nel dicembre dello stesso anno e dal Decreto n.º 2.264, nel giugno del 1997. Il FUNDEF fu impiantato a livello nazionale il primo gennaio 1998, quando passò a vigere la nuova sistemica di redistribuzione delle risorse destinate alla scuola elementare e media..

Sallerni <sup>(8)</sup> afferma che il problema determina il tipo di ricerca scientifica da sviluppare e su questa base propone sei metodi di ricerca:

- I. **metodo teorico:** anticipa, assiste e accompagna, rappresentando in qualunque modo il criterio della veracità della ricerca di campo,
- II. **metodo storico:** qualsiasi ricerca nell'ambito educativo esige l'inserimento nella storia del suo oggetto di studio; specialmente le ricerche longitudinali sull'evoluzione dei sistemi educativi e sull'evoluzione delle metodologie educative richiedono una forte componente di lavoro di ricostruzione della storia,
- III. **metodo clinico:** riconosce l'utilità dell'approccio per comprendere i fenomeni umani, conservando un'impostazione scientifica per non perdere di vista le caratteristiche dell'individualità dell'agire umano,
- IV. **metodo ricerca-azione:** riflessiva, orientata dall'azione con l'obiettivo di risolvere situazioni problematiche e produrre miglioramenti,
- V. **metodo sperimentale:** termine comunemente utilizzato per fare riferimento alla ricerca-azione, ai procedimenti di ricerca rigorosa e controllata,
- VI. **metodo comparativo:** termine utilizzato in situazioni in cui la comprensione richiede differenti rapporti.

Il metodo adottato per svolgere questo lavoro, secondo i concetti sopraccitati, è il metodo comparativo, poiché, secondo Sallerni, quando il fenomeno è ricercato nel suo ambiente e si desidera rispondere a domande del tipo perché, che cosa e come, richiede la comprensione di differenti rapporti.

Le ricerche qualitative, di solito, sono basate sul paradigma qualitativo – vedere tabella 1 – secondo il quale, lo svolgimento della ricerca consiste nel comprendere i problemi sociali e/o umani, avendo come base una visione complessa e olistica, creata a partire da informazioni colte basicamente da altri essere umani. Perciò la ricerca qualitativa tende ad essere meno strutturata allo scopo di essere in grado di cogliere le prospettive e le spiegazioni delle persone oggetto della ricerca.

---

8- Sallerni A, Lucisano P, *Metodologia della Ricerca in Educazione e Formazione*, Coracci Editore, Roma 2002.

**Tabella 1: Presupposti dei Paradigmi Quantitativo e Qualitativo**

<i>Presupposto</i>	<i>Domanda</i>	<i>Quantitativo</i>	<i>Qualitativo</i>
<i>Ontologico</i>	<i>Qual è la natura della realtà?</i>	<i>La realtà è obiettiva e singolare, a parte del ricercatore</i>	<i>La realtà è soggettiva e multipla vista a partire dai partecipanti della ricerca</i>
<i>Epistemologico</i>	<i>Qual è il rapporto tra il ricercatore e che cos'è ricercato?</i>	<i>Il ricercatore è indipendente dall'oggetto ricercato</i>	<i>Il ricercatore interagisce con l'oggetto ricercato</i>
<i>Assiologico</i>	<i>Qual è il ruolo dei valori?</i>	<i>Il ricercatore libero di valori e senza ambiguità</i>	<i>Sopporta valori e ambiguità</i>
<i>Retorico</i>	<i>Qual è il linguaggio della ricerca?</i>	<i>Formale, basata su definizioni, voce impersonale, espressioni quantitative</i>	<i>Formale ed informale, comprende decisioni. Voce personale, parole qualitative sono accette</i>
<i>Metodologico</i>	<i>Com'è il procedimento della ricerca?</i>	<i>Processo deduttivo (parte dall'universale per spiegare il singolare)</i>	<i>Processo induttivo (parte dal singolare per mostrare l'universale)</i>
		<i>Causa ed effetto</i> <i>Design statico: le categorie sono isolate prima della ricerca</i> <i>Ricercatore libero dal contesto</i> <i>Le generalizzazioni conducono a predizioni, esplicazioni e comprensioni</i> <i>Esattezza e dignità basate sulla corroborazione e affidabilità</i>	<i>Fattori simultanei e mutui</i> <i>Design in costante ricostruzione: le categorie emergono lungo il processo di ricerca</i> <i>Dipendente dal contesto</i> <i>Teorie sviluppate per la comprensione, esattezza e validità basate sulla verifica</i>

**Fonti:** Basato nei vari autori in Creswell<sup>(9)</sup>.

I concetti qualitativi, ossia, cercare di conoscere e capire i processi di trasformazioni personali e sociali come pure le pratiche educative, sono essenzialmente concentrati in questo lavoro.

9- Creswell J W, *Research Design Qualitative & Quantitative approaches*, Sorge Publications, Thousand Oaks 1994.

### **3.3.2 Strumenti della ricerca e procedimenti di raccolta dei dati**

La ricerca di campo è stata realizzata in due tappe:

- analisi di documenti: progetti, programmi, delibere pubbliche, rapporto di riunioni;
- interviste.

Per avere accesso ai documenti appartenenti al progetto è stato necessario in primo luogo entrare in contatto per telefono con il comune d'Altinópolis. Dato che il comune non possedeva più i documenti, perché questi appartenevano alla gestione precedente, il contatto è stato fatto direttamente con l'ex sindaco. Tutti i documenti riguardanti al progetto sono stati inviati via posta elettronica, tranne un cd con tutti i programmi e anche un filmato della città e delle scuole nel periodo dello svolgimento del progetto, che sono stati inviati per posta convenzionale.

Le interviste sono state realizzate in due momenti. Il 4 gennaio 2006, ad Altinópolis, dopo aver preso appuntamento con l'ex sindaco Marco Ernani, le domande sono state “collaudate” nel senso di verificare se queste corrispondevano alle informazioni desiderate. Dopo di che, con quasi tutte le persone che sarebbero state intervistate, l'appuntamento è stato preso telefonicamente, ma con qualcuno anche di persona. Per altre tre volte – 05-06-09/gennaio/2006 – sono tornata ad Altinópolis per la realizzazione delle interviste.

Segue l'elenco degli intervistati;

#### **Intervistati**

- Ex sindaco
- Insegnanti
- Genitori
- Studenti
- Impiegati comunali
- Poliziotti
- Impiegati della salute
- Dipendenti scolastici
- Cittadini comuni (pensionati, lavoratori rurali ...).



### 3.3.3 Presupposti della tesi

L'intenzione di una ricerca indica il punto d'arrivo del ricercatore quando essa è esaminata nell'ottica degli obiettivi da raggiungere.

Secondo Sallerni, le ipotesi di una ricerca, soprattutto in ambito educativo, sono due:

- ipotesi indotta: quando essa sorge dall'osservazione dei fatti e degli stimoli dal contesto;
- ipotesi deduttiva: quando essa sorge dall'elaborazione delle conoscenze pregresse.

Una affermazione che non può essere sottoposta, in nessun modo, ad una verifica non può essere attendibile; per questo Sallerni presenta due caratteristiche diverse necessarie affinché un'ipotesi possa essere ritenuta attendibile:

- offrire una risposta adeguata al problema presentato;
- essere attendibile nel quadro delle teorie disponibili in rapporto al problema oggetto della ricerca.

Insomma, si considera un'ipotesi attendibile quando l'affermazione può essere sottoposta ad una verifica sul piano logico ed empirico.

In questo senso, questa tesi pretende mettere in evidenza il concetto dell'educazione alla pace come un "modello" ampio di pratica educativa che non è circoscritto soltanto alla scuola e dimostrare la possibilità di realizzare una pratica educativa di Educazione alla Pace basata sui concetti olistici di sviluppo umano capace di cambiare, in meglio, i rapporti interculturali e sociali anche in ambito scolastico specifico.

### 3.3.4 Descrizione dei Programmi

#### **01- Accoglienza Semestrale e Giornaliera**

Realizzato in tutte le scuole dall'equipe scolastica insieme agli insegnanti.

**Accoglienza Semestrale** - Si realizza nei primi cinque giorni scolastici d'ogni semestre.

**Obiettivo:** integrare lo studente nella scuola offrendogli un ambiente accogliente, gradevole, attraente, per attenuare l'impatto della transizione dal nucleo familiare alla dimensione della comunità scolastica.

**Strategia:** un'intera settimana di festeggiamenti: giochi, gincana, distribuzione di dolci, canzoni di gruppo, pagliaccio animatore e competizioni sportive. Gli studenti ricevono il benvenuto anche in classe. La proposta è rispettare l'identità di ognuno, la sua storia di vita, il suo mondo, i suoi sogni, come indicato dai PCNs (Parametri "Curricolari" Nazionali).

### **Accoglienza Giornaliera**

Tutti i giorni dell'anno scolastico.

**Obiettivo:** lavorare sull'armonia, la disciplina e la concentrazione della persona.

Gli studenti arrivano a scuola con 30 minuti di anticipo per una lezione di tai-chi-chuan.

Durante la lezione, quando sono presentate le proposte alla classe riguardanti le responsabilità e gli impegni della convivenza in gruppo, gli studenti fanno la lettura dei cartelli, guidati dal coordinatore generale (responsabile dell'armonizzazione della classe) e dai Guardiani dell'Impegno che valutano i compagni.

Tutti gli insegnanti hanno un tesserino d'identità e, quando lo studente chiede di uscire dell'aula, porta con sé il tesserino, agevolando così la supervisione degli ispettori e dei bidelli.

Nell'intervista realizzata col professor Ricardo Honório Tuzzi, in quella occasione coordinatore delle lezioni di tai-chi in tutte le scuole comunali, il progetto di accoglienza – l'accoglienza semestrale - serviva in un primo momento per interessare gli studenti all'ambiente scolastico con un ambiente gradevole. Già l'accoglienza giornaliera serviva per dare a loro momenti di serenità, concentrazione e motivazione che erano acquisiti con lo svolgimento delle lezioni di tai-chi. I risultati positivi si vedevano chiaramente, studenti più sereni, più concentrati, più socievoli, disponibili, amabili, ecc. Secondo il prof. Ricardo, le lezioni di tai-chi, oltre a sviluppare la concentrazione in classe, sviluppavano anche la motivazione e la serenità, osservata dagli insegnanti. L'attività contribuiva anche a stringere il loro rapporto. Racconta che, a volte, si comportava come un "padre", particolarmente con gli studenti che presentavano comportamenti più "difficili". Consigli, affetto e amicizia erano sempre presenti nel loro rapporto. "Io ero visto dagli studenti come un padre, soprattutto da quelli che, avevano dei problemi affettivi, dato che io conoscevo un po' della loro "storia" in famiglia".

Oggi gli studenti si lamentano della fine delle lezioni di tai-chi che, per divergenze politiche, non sono più realizzate nelle scuole.

Dalla dichiarazione del prof. Ricardo si può osservare che tanto il progetto di accoglienza semestrale come quello di accoglienza giornaliera hanno avuto risultati positivi per i partecipanti.

Uno spirito sereno può aiutare nella risoluzione dei problemi.

## **02- Formazione Continuada degli Insegnanti**

### **Seminario Mensile**

**Obiettivo:** integrare il sapere all'essere nel processo educativo, rivelare i punti di tensione e ristagno nelle relazioni *intra* ed *interpersonali* del corpo docente, avviare il fondamento dalla pedagogia dell'affetto, sviluppando tecniche e teorie *transpersonali* che servono di fondamento nella costruzione dei quattro pilastri dell'Educazione: 1- Imparare a Conoscere. 2- Imparare a Fare. 3- Imparare a Convivere. 4- Imparare ad Essere, che corrispondono alle quattro funzioni della psiche: pensiero, sensazioni, emozioni e intuizioni.

**Strategie:** 8 ore nel mese. Formazione all'educazione transpersonale mediante l'utilizzazione dei contenuti dei PCNs e della LDB; realizzazione di dibattiti di gruppo.

### **Ore di Lavoro Pedagogico Collettivo (HTPC)**

Un'ora giornaliera prima delle lezioni.

**Obiettivi:** sostenere le esigenze della LDB; creare uno spazio collettivo d'apprendimento e formazione secondo la pedagogia dell'affetto; offrire l'interdisciplinarietà.

**Strategia:** l'attività inizia con tecniche d'armonizzazione, con esercizi di respirazione, rilassamento, visualizzazione e/o meditazione, in seguito sono svolti altri contenuti come: lettura dei PCNs, studio e workshops dei libri "Formação Humana e Capacitação" (Formazione Umana e Qualificazione), "A Paz também se aprende" (Anche la pace s'impara), "Inteligências Múltiplas" (Intelligenze Multiple), "Inteligência Emocional" (Intelligenza Emozionale), "A criança, o lar e a escola" (Il bambino, la casa e la scuola), "Valores Humanos" (Valori Umani), "Vivendo valores na escola" (Vivendo valori nella scuola), "Pais e Filhos – companheiros de viagem" (Genitori e Figli – compagni di viaggio), "Psicoterapia Transpessoal" (Psicoterapia Transpersonale), "Psicologia do Desenvolvimento" (Psicologia dello Sviluppo), "Livro dos Sonhos para crianças", (Libro dei Sogni per bimbi), "Ginástica Cerebral" (Ginnastica Cerebrale).

Il primo anno della gestione di Marco Ernani è stato utilizzato nella ristrutturazione delle scuole a carico del comune, per orientamento della Segretaria dell'Educazione dallo stato di São Paulo e per elaborare tutti i progetti che sarebbero stati svolti nella città. La signora Maria de Lourdes de Castro Oliveira, nel gennaio 2006, in occasione della realizzazione dell'intervista, lavorava come vice direttrice dell'unica scuola statale della città. Nel periodo dello svolgimento del progetto, invitata da Marco Ernani, ha lavorato nella segreteria dell'educazione, e lui, oltre alla carica di sindaco, ha preso anche l'incarico, per 6 mesi, di coordinare la Segretaria dell'Educazione. Un'equipe composta da 27 persone tra insegnanti, psicologi, dirigenti scolastici e pedagoghi, prima dell'applicazione del progetto nelle scuole, hanno partecipato a un corso di formazione olistica con la signora Vera Saldanha, professoressa e dottoressa in educazione olistica presso l'università di Campinas- UNICAMP.

All'inizio del corso di addestramento degli insegnanti, soprattutto negli orari di HTPC, si osservava una considerevole resistenza ed anche ostilità da parte di essi. Nonostante la resistenza e la polemica, però, non ci sono stati casi di desistenza. Si potevano osservare tre gruppi diversi: uno totalmente interessato, un altro gruppo apatico e l'altro disinteressato, né contro né a favore, cioè, svolgevano le attività come un semplice "dovere" per arrivare alla fine del mese e prendere la busta paga. Alcune di loro si giustificavano dicendo che la formazione professionale che avevano avuto non era appropriata alla realizzazione di attività così diverse.

La signora Lourdinha ha anche raccontato che gli orari di HTPC ed i seminari mensile man mano che si svolgevano suscitavano nuovi atteggiamenti. "Si vedeva chiaramente quali erano gli insegnanti più recettivi, "immersi" nel processo di trasformazione di atteggiamento e di coscienza, proposto dalla letteratura olistica utilizzata negli orari di addestramento. Tutto ciò ha servito per rendere gli insegnanti persone più sensibili, affettuose, capaci di vedere lo studente non più come una *tabula rasa* ma un essere umano con emozioni e sentimenti capaci di creare, trasformare e contribuire con la società". Ho visto succedere cose meravigliose. Questo progetto ha cambiato il mio essere, prima ero una persona molto dura, ora lascio sbocciare le mie emozioni.". Anche in questo progetto i risultati positivi sono visibili, ha lasciato segni nelle persone che vi hanno partecipato. "Le attività svolte negli orari di HTPC hanno contribuito a migliorare anche la qualità di vita degli insegnanti", ha dichiarato l'insegnante Elide Prado. Però, e purtroppo, neanche risultati come questi sono riusciti a placare le differenze politiche. Le parole dell'insegnante Lourdinha sono chiare a questo proposito: "La gestione attuale (2006) ha veramente rifiutato la possibilità che io continuasse a lavorare nella segreteria dell'educazione, se fosse d'accordo, in linea di massima potevo tornare in aula, la mia presenza nella segreteria portava molto evidentemente la "faccia" di

Marco Ernani, perciò sono stata stigmatizzata per aver migliorato, per essermi trasformata in un essere umano migliore”.

Il programma di Formazione Continuada degli Insegnanti ha utilizzato gli orari di HTPC, si può dire, secondo le norme, però ha messo in risalto temi concernenti all'educazione olistica. Dato che in Brasile la qualità dell'educazione lascia ancora molto a desiderare, sarebbe stato importato che l'orario di HTPC fosse stato utilizzato anche per discutere sugli aspetti didattici e metodologici dello svolgimento del lavoro, soprattutto per migliorare la qualità dell'insegnamento e per la crescita professionale degli insegnanti, in tutti i sensi.

### **03- Formazione e addestramento del personale**

Include tutti i funzionari: la segreteria, il bibliotecario, gli ispettori, i bidelli e gli agenti educativi.

**Attività comprese nell'addestramento:** accoglienza, ricreazione guidata ed attività fisiche, attività manuale, artistica, capoeira, musica e danza, confezione artigianale, pittura, ricamo, studio e realizzazione dei compiti, lezioni di chitarra e tai chi chuan.

**Obiettivi:** integrare tutti i funzionari nel sistema pedagogico adottato, come pure rivelare punti di tensione e ristagno *intra* e *interpersonale* nell'equipe dei funzionari.

**Strategia:** formazione continuata di un'ora giornaliera prima dell'inizio delle attività scolastiche durante la quale sono presentate proposte di lavoro, lettura e riflessione. Libri utilizzati: “Pais e Filhos” (Genitori e Figli), “A Criança” (Il Bimbo), “O Lar e a Escola” (La casa e la scuola). Elaborazione di proposte d'attività di gruppo per la scuola.

Ottanta dipendenti hanno partecipato all'addestramento e ai corsi di formazione.

### **04- Formazione continuata dei dirigenti (Equipe scolastica)**

#### **Formazione mensile**

**Obiettivi:** formazione continuata di 8 ore mensile in educazione transpersonale e 4 ore settimanale per l'elaborazione della proposta di lavoro della settimana, riflessione sui libri e testi indicati nella formazione mensile degli insegnanti.

## 05- Programma Tempo Pieno

Ci sono tre Macro Programmi, con mini progetti all'interno.

- 1- **Pezzettino del Cielo:** Comprende la Scuola Elementare. Vi prendono parte 190 bambini tra i 4 e i 6 anni, a tempo pieno, con le seguenti attività: teatro, musica, danza, momento delle fiabe, turismo ecologico, giochi infantili, lezioni di computer e anche lezioni della scuola regolare; l'obiettivo essenziale è presentare i contenuti dell'educazione alla pace e non violenza promovendo momenti di rilassamento, concentrazione e autoconoscenza per condurre le attività con creatività, fiducia e amore.

Le attività coinvolgeva 515 studenti della zona urbana, più 70 della zona rurale.

- 2- **Colibrì I:** Comprende la Scuola Elementare, dai 7 ai 10 anni. Coinvolgeva 376 studenti.

**Colibrì II:** Svolto dagli studenti della Scuola Media. Il progetto lavora con diverse attività come il judo, calcio, pallavolo, handbol, danza, studio-compito, canto, capoeira, tai-chi, arti plastiche. Tutte le attività sono svolte nel Parco di Santa Cruz. Coinvolgeva 310 studenti.

- 3- **Nuovi Orizzonti - Progetto Santa Croce:** Comprende la Scuola Media Inferiore e Superiore e riunisce 515 studenti, dei quali 60 adolescenti, fra i 14 e 17 anni, partecipavano al mini progetto **Sabià**. Questi 60 studenti, appartenenti a un gruppo di rischio, svolgevano attività con obiettivi specifici: toglierli dalla strada sviluppando la loro capacità, l'autostima, nozioni di cittadinanza, rispetto del patrimonio pubblico e privato, concentrazione e equilibrio emozionale. Questi studenti ricevono anche un aiuto dal comune, la "cesta basica", cioè, un paniere con prodotti di prima necessità, riso, fagioli, zucchero, caffè, patata, ecc, aiutando in questo modo il reddito familiare.

**Obiettivi generali:** riscatto dell'autostima, sviluppo delle competenze e delle inclinazioni per favorire la costruzione dei quattro pilastri dell'Educazione, l'assimilazione dei valori fondamentali per il benessere dell'individuo come un tutto, al fine di ispirare cambiamenti positivi che possano contribuire alla trasformazione del mondo.

**Strategia:** gli studenti, in orario opposto a quello del periodo delle lezioni, rimangono nei centri di "accoglienza" per quattro ore al giorno e svolgono le attività proposte da ogni singolo laboratorio.

Il progetto tempo pieno, in realtà, coinvolgeva tutti gli studenti delle scuole comunali più l'unica scuola statale.

Gli studenti potevano partecipare alle attività svolte alla “Santa Cruz” visto che era aperta a tutti, bastava che lo studente fosse iscritto a qualsiasi scuola.

Là c’era una “clima” sereno, gli studenti avevano attività durante tutta la giornata e quelli più grandi seguivano, volontariamente, i più piccoli nello svolgimento delle attività. Una collaboratrice del comune rimaneva lì tutta la giornata per gestire la struttura fisica, cioè, apertura, chiusura, pulizia, ecc.

Nell’intervista realizzata nel gennaio del 2006, Elisabete de Mattos, direttrice della scuola Antonio Barreiros, l’unica scuola gestita dallo stato, mi ha raccontato che il progetto riusciva a coinvolgere gli studenti in maniera tale che loro si assentavano dalle lezioni per andare alla Santa Cruz. “Molte volte alcuni insegnanti mi segnalavano la mancanza di uno o più studenti ed io ho cominciato a sospettare che potevano essere alla Santa Cruz; sono andata lì e li ho trovati che praticavano capoeira, suonavano la chitarra, dipingevano, ecc”.

I presupposti teorici della letteratura utilizzata, secondo la direttrice Elisabete, richiedevano da parte degli insegnanti un atteggiamento di profondo rispetto nei confronti degli studenti. Questi, sostenuti dalla cultura di pace che permeava tutta la città, si vedevano liberi di “fare tutto”, e a volte se ne approfittavano, ma non facevano niente che il dialogo basato sull’affetto e sull’amicizia non potesse risolvere. Elisabete sostiene, inoltre, che l’attuale – gennaio/2006 - amministrazione trattava lo studente in maniera totalmente diversa, lo sottostima con atteggiamenti estremamente autoritari, la visione olistica su di essi è scomparsa.

Il progetto, sebbene offrisse agli studenti un’attività professionalizzante, artigianato, giochi e divertimenti, commetteva alcuni sbagli perché non controllava se lo studente che si presentava per svolgere una qualunque attività doveva essere a lezione oppure no.

Sebbene offrisse attività che coinvolgevano gli studenti durante tutta la giornata, il progetto Santa Croce era soltanto una maniera di “tenere occupati” i giovani e bambini. Non era prevista la possibilità di offrire, soprattutto ai più grandi (quelli dai 14 ai 17 anni), la possibilità di ottenere il riconoscimento ufficiale delle attività imparate e svolte lì, perché, secondo la descrizione del progetto, erano giovani appartenenti a un gruppo di rischio. Cioè, alla Santa Croce s’imparava a dipingere, a danzare, a suonare, a ricamare, a cantare, ecc., però, dopo questo periodo, le attività praticamente finivano lì.

Il lavoro infantile e giovanile, non legalizzato e non riconosciuto, in Brasile è ancora forte. Se ci fosse stato un lavoro parallelo o di estensione, diretto agli studenti più grandi, con corsi che offrissero un certificato di qualificazione, questi giovani sarebbero stati in grado di portare avanti le attività imparate e di ottenere un riconoscimento professionale. Il contributo sociale del progetto potrebbe essere stato ancora più ricco, cioè, non solo perché aveva insegnato una nuova attività, ma

anche perché aveva offerto agli studenti condizioni legali e con qualifica professionale riconosciuta per competere nel mercato di lavoro.

## **06- Alimentazione e Trasporto**

**Merenda Scolastica:** I pasti sono preparati da una volenterosa equipe di cuoche dipendenti dal comune che, oltre ad utilizzare prodotti d'alta qualità, hanno a disposizione alimenti coltivati nell'orto comunale, ai quali aggiungono altri ingredienti decisivi come l'amore, l'affetto e l'impegno.

**Obiettivo:** Offrire agli studenti un pasto bilanciato e salutare.

**Strategia:** Alimentazione giornaliera - 3 pasti per periodo;

- Colazione: Pane, burro e latte
- Ricreazione: Minestrone
- Pranzo: Menu Bilanciato

## **Trasporto**

**Obiettivo:** Facilitare la frequenza degli studenti della zona rurale ed urbana alla scuola ed ai programmi socioeducativi, ed anche ai corsi universitari disponibili nelle città circostanti.

**Strategia:** Utilizzazione di 14 pullman, 8 furgoni e 1 pulmino.

**Richiesta:** Rurale: circa – 800 studenti

Urbana: circa – 1000 studenti

## **07- La divisa ed il Campanello**

Tutti gli studenti portano la divisa.

**Obiettivo:** Identificare e integrare gli studenti fra loro e la comunità.

**Strategia:** Distribuzione delle divise gratuitamente a tutti gli studenti delle scuole comunali.

## **Uso delle divise**

- Nella scuola: 2 magliette
- Per la ginnastica: 2 magliette
- Per il Programma Tempo Pieno: 2 magliette



**Totale delle magliette distribuite:** 11.900, più 2.900 zaini in tutte le scuole che ne richiedono l'uso per lo svolgimento delle attività di laboratorio.

**Il campanello:** È stato abolito; gli studenti entrano nelle classi dopo le lezioni di tai-ci-chuan coordinato dall'Agente d'Educazione. Gli spostamenti degli insegnati da un'aula all'altra avvengono spontaneamente quando le lezioni sono finite, nel rispetto del ritmo di ognuno.

## **08- Lezioni d'informatica e ginnastica**

### **Informatica**

**Obiettivo:** Introdurre l'uso del computer, per offrire agli studenti un'educazione moderna e globalizzata.

**Strategia:** Montaggio di 2 laboratori d'informatica nelle scuole con 60 computer collegati all'internet.

- Corso basico d'informatica
- CD Room – per rafforzare le lezioni utilizzando il Sistema COC
- 01 lezione d'informatica alla settimana

### **Ginnastica**

**Obiettivo:** Armonizzare lo studente bio-fisico-socio-psiquicamente (corpo, mente e spirito)

**Strategia:** Nel periodo opposto a quello delle lezioni, gli studenti fanno lezioni teoriche e pratiche di vari tipi di sporti, praticati nel campo sportivo dalla scuola.

## **09- Programma “Camino Soave” e “Acqua Viva”**

**Obiettivo:** Inserire lo studente che presenta difficoltà di scrittura e lettura nel “mondo delle parole”, mediante il processo di visualizzazione d'immagini.

**Strategia:** Rivolto agli studenti della scuola elementare, questo Programma è svolto in 10 ore di lezioni presentate da un insegnante abilitato.

### **Programma “Acqua Viva”**

È un microprogramma del programma “Cammino Soave”, destinato agli studenti con profitto scolastico compromesso a causa di problemi familiari e sociali.

**Strategia:** Sessioni con uno Psicologo.

- Lezioni con video insieme ad un insegnante abilitato
- Psicoterapia di gruppo

In questo programma lo psicologo svolgeva un lavoro non semplice, perché si sperava che egli, oltre ad “aiutare” lo studente a superare problemi familiari, lo aiutasse anche a migliorare il profitto scolastico.

Il ruolo dello psicologo in questo programma era abbastanza complesso e anche importante. Per cambiare l’atteggiamento di un bambino o di un adolescente ci vuole esperienza, pazienza, professionalità, competenza e amore per il lavoro che si svolge. Studenti più sereni, senza pensieri, attenti, interessati, curiosi, senz’altro hanno la possibilità di avere un profitto scolastico produttivo.

#### **10- Scuola dei genitori (quindicinale)**

**Obiettivo:** Accogliere i genitori nel periodo della sera; rieducare le famiglie aiutandole ad educare lo studente; cercare accordi attraverso il Programma di Salute della Famiglia.

**Strategia:** Seminari di temi vari: prevenzione contro le droghe, relazione interpersonale, riconoscere i limiti, l’affetto, l’igiene della bocca, ecc.

Ai temi sopracitati, si deve aggiungere, secondo me, un tema rilevante che riguarda il **lavoro in equipe tra scuole e famiglia**. Nella mia esperienza nel campo dell’orientamento pedagogico, ho potuto avvertire l’assenza delle famiglie dal lavoro in equipe che dovrebbe esserci tra scuola e famiglia. Purtroppo, e spesso per motivi e situazioni che sfuggivano al controllo dei genitori, la scuola era, e molti credono che ancora lo sia, l’unica responsabile del successo dello studente. La famiglia, invece, deve essere presente nella vita scolastica del bambino in tutti i sensi. Un piccolo esempio: a volte succedeva che, in determinate situazioni nelle quali era necessaria una punizione, anche solo verbale, la scuola era “rifiutata”, perché, secondo i genitori, questo era un compito che spettava a loro, a casa.

Il **lavoro in equipe tra scuole e famiglia** è essenziale perché lo studente, la famiglia e anche la scuola si sentano sicuri che i risultati ottenuti saranno frutto di un rapporto di fiducia, cooperazione e professionalità. Perciò è necessario che la scuola abbia nel suo corpo docente professionisti che siano competenti e che sentono piacere nel lavoro che svolgono.

### **11- Campionati nei fine settimana**

Programma destinato ai genitori e agli studenti.

**Obiettivo:** Portare a scuola la figura maschile (padre), facendo un lavoro sulla corporalità, per favorire l'avvicinamento e la convivenza con suo figlio(a).

**Strategia:** Rivolto ai genitori e agli studenti:

**Modalità sportiva:** Calcio. Si svolgeva nel campo sportivo della scuola.

L'apertura della scuola nei fine settimana ha contribuito a restringere i rapporti, soprattutto, fra padre e figlio, in un "clima" di amicizia e divertimento.

### **12- Gita Scolastica, alla scoperta di Altinópolis e di altre città**

**Obiettivo:** Sviluppare la coscienza ecologica, sociale e ambientale di ogni uno.

**Strategia:** Passeggiate per Altinópolis e altre città vicine. Programma delle vacanze svolto dagli Agenti dell'Educazione. Visite a musei, piazze, parchi ecologici; sempre organizzati e condotte dalla scuola.

### **13- Programma "Dalla Scuola che abbiamo alla Scuola che vogliamo"**

**Obiettivo:** Cercare un significato esistenziale per l'educazione dei bambini; riscattare il sentimento innato d'appartenenza ad una società in costante sviluppo; rinnovare e ampliare il concetto di "imparare"; trasformare la scuola che finora si fonda sulla "informazione" (cognitiva) centrata nella figura autoritaria dell'insegnante, cambiando il principio dell'ottica educativa e facendo dell'educando il centro dell'insegnamento, affinché essa sia orientata dai suoi interessi e sogni e l'educazione sia condotta in questa direzione.

**Strategia:** Un'operazione di regressione all'età infantile, cioè, si utilizza la memoria per cercare di ricordare il maggior numero possibili delle esperienze vissute da piccolo nell'ambito scolastico. Un insegnante ha vissuto nuovamente la sua vita di studente per cercare punti positivi e negativi dell'esperienza vissuta nella infanzia. I dati raccolti sono stati paragonati ai dati di un'analisi svolta anche degli insegnanti per cercare i punti positivi e negativi dalla scuola di oggi. Partendo da questa analisi è stato fatto un elenco delle proposte che possono cambiare il principio dell'ottica educativa per un insegnamento centrato nello studente.

Qui di seguito si elencano le esperienze positive e le esperienze negative raccolte dal verbale degli insegnanti dopo la realizzazione del processo di “regressione” dei loro ricordi.

### **La scuola del passato e del futuro**

Il risultato ha portato gli insegnanti ad indicare una scuola ideale per il futuro, in base a quanto hanno ricordato della scuola quando erano ancora studenti.

#### **Come esperienze positive gli insegnanti hanno indicato:**

1. L'uso della divisa;
2. Commemorazioni civiche (alzabandiera, sfilate civiche, ecc.);
3. La lega studentesca (rappresentazione dalla cittadinanza nella scuola);
4. Commemorazioni folcloristiche (i festeggiamenti del mese di giugno);
5. Teatro e spettacoli di musica, poesia e letteratura generale;
6. Intervallo con gruppi che cantano e giochi popolari;
7. Affetto degli insegnati e amicizia fra gli studenti;
8. Pasto (minestra e dolce);
9. Ricordi dal suono della campana;
10. Festeggiamenti di fine corso (scuola elementare e scuola media);
11. Esposizioni delle attività realizzate;
12. Gusto per gli antichi libri di testo;
13. Premiazione (i primi della classe erano premiati);
14. Gite con fini pedagogici;
15. Gli studenti avevano cura dei giardini e degli orti;
16. Frutta e fiori regalati all'insegnante più amico e paziente;
17. Partecipazione dei genitori, classi con stimoli visuali e pedagogici.

#### **Come esperienze negative gli insegnanti hanno indicato:**

1. Differenze di classe sociale e discriminazione etnica da parte dell'insegnante;
2. Mancanza di libertà da parte degli studenti per fare domande;
3. Differenze sociali indicate - comparazioni delle merende portate dagli studenti;
4. La merenda che non era per tutti;
5. Impiegati freddi che imponevano delle regole senza amore (funzionari, insegnanti e compagni di lavoro);

6. Mancanza di rispetto da parte dell'insegnante nei confronti degli studenti, riguardante i suoi sentimenti, le sue limitazioni, le sue paure, le sue incertezze, le sue angosce e difficoltà nelle differenti discipline;
7. Insegnante autoritario, energico, esigente, non partecipe e violento (aggressioni fisiche con il righello ecc.);
8. Valorizzazione soltanto dei migliori studenti da parte degli insegnanti e noncuranza verso gli altri;
9. Umiliare gli studenti più deboli con termini come: testa d'asino, testa di legno, ecc;
10. Classi divise in file organizzate secondo i voti: Fila A (studenti migliori), Fila B (studenti regolari), Fila C (studenti deboli);
11. Insegnamento soltanto individualizzato, senza attività di gruppo;
12. Attenzione rivolta al contenuto;
13. La separazione fra insegnante e studenti cominciava dagli indumenti, la maestra con vestiti classici, impeccabile ed intoccabile, seduta al suo tavolo, dimostrava la mancanza di cordialità verso gli studenti;
14. Paura del dentista;
15. Separazione dai compagni delle altre classi;
16. Cambiamento frequente di scuola da parte dei genitori.

Come risultato delle discussioni sugli aspetti positivi e negativi della loro esperienze vissute come studenti, gli insegnanti hanno idealizzato trentaquattro aspetti per un nuovo modello di scuola per il futuro, denominato "La scuola che vogliamo".

### **La Scuola che Vogliamo**

1. Una scuola attenta agli aspetti affettivi ed emotivi dello studente;
2. Insegnanti che considerino gli studenti come amici e valorizzino l'essere umano nella sua essenza;
3. Una scuola che si preoccupi dell'autostima degli studenti, degli insegnanti e dei dipendenti, creando un sentimento di sicurezza;
4. Una scuola creativa e con libertà di espressione;
5. Una scuola che prepara per la vita;
6. Che riscatta il ludico, dove si possa ridere senza essere rimproverato e raccontare storie senza essere umiliato;
7. Una scuola allegra, felice;

8. Che stimoli giochi che sviluppino il ragionamento logico con l'uso di materiale pedagogico attualizzato;
9. Una scuola che apprezza la teoria e la pratica, la conoscenza cognitiva e quella vissuta;
10. Una scuola con tanti giochi, libri per l'infanzia, giocattoli, che insegna la musica, il teatro e la danza con insegnanti competenti;
11. Aule attrezzate adeguatamente per ogni disciplina, specialmente per le lezioni di arti-plastiche;
12. Laboratori attrezzati;
13. Sala specifica per le lezioni di informatica;
14. Atrio funzionale (intervallo guidato, giochi infantili e gruppo di canzoni);
15. Una scuola dove esiste il rispetto mutuo tra insegnanti e studenti;
16. Una scuola senza pregiudizi, uguaglianza per le differenti classi sociali e le differenti capacità cognitive;
17. Una scuola che riscatti i valori interpersonali ed intrapersonali mediante la valorizzazione della cittadinanza;
18. Una scuola più democratica;
19. Una scuola che sia istituita come un luogo di saggezza e amicizia dove tutti possano imparare con libertà e serenità;
20. Dove gli insegnanti sono ascoltati e apprezzati come in un ambiente familiare;
21. Una scuola con migliori stipendi e con la revisione del "Piano di Carriera" dell'insegnante;
22. Una scuola nella quale gli studenti rispettano gli insegnanti;
23. Una scuola con dei limiti che valorizzano i suoi insegnanti, che, a loro volta, utilizzano la scuola nel modo migliore;
24. Riduzione del numero degli studenti in aula;
25. Una scuola integrata con i genitori;
26. Genitori più coinvolti con i loro figli nell'ambiente scolastico;
27. Una scuola aperta alla comunità nei fine settimana;
28. Che abbia responsabilità nella cura della struttura;
29. Genitori, insegnanti e studenti che parlino il linguaggio dell'amore, con rispetto delle regole e dei limiti;
30. Una scuola che promuova gite pedagogiche ed ecologiche integrando le discipline;
31. Una scuola che apprezzi l'interdisciplinarietà;
32. Una scuola con dirigenti meno autoritari;

33. Riprendere la “bocciatura” degli studenti che non raggiungono un livello minimo per accompagnare gli anni seguenti;

34. Una scuola pacifica senza violenza, con studenti e insegnanti che portano la divisa.

Osservando i 34 “principi” elencati dagli insegnanti, si deduce che la scuola desiderata da loro era una realtà in pieno svolgimento, in quasi tutti gli aspetti, nella città di Altinópolis.

#### **14- Ricreazione Orientata**

**Obiettivo:** Offrire al bambino un ambiente salutare, armonico ed equilibrato, per sviluppare, in questo modo, un apprendimento sistematico in cui il bambino integri abilità motorie come espressioni d’affettività.

**Strategia:** Nell’orario di ricreazione le attività sono guidate.

- Giochi e giocattoli distribuiti agli studenti
- Giochi ricreativi
- Mini campionati
- Danze

#### **15- Programma “La Pace s’impara”**

**Obiettivo -** Stimolare la percezione dell’individuo che siamo; imparare il modo giusto di confrontare le frustrazioni ed i conflitti; imparare a contribuire con la società e non soltanto correggere abiti improduttivi; preparare alla pace con nuove soluzioni che contribuiscano alla pace interna e alla pace familiare.

**Strategia:** Basata sul libro “A Paz também se Aprende” (Anche la Pace s’impara), di Naomi Drew, con 56 lezioni distribuite dalla scuola elementare alla terza media inferiore, fatte dagli insegnanti e adattata ai bambini della scuola materna.

I temi svolti in questo programma avrebbero potuto essere aggiunti ai temi dal progetto 10 - Scuole dei Genitori, in cui studenti e genitori avevano l’opportunità di discutere e approfondire il tema a casa.

## **16- Programma “Piatto Colmo”**

**Obiettivo:** Offrire agli studenti la cena (minestra bilanciata) da portare a casa come complemento alimentare.

**Strategia:** Soltanto gli studenti iscritti nel programma di tempo pieno, scuola e programma socio educativo, potevano partecipare.

Il programma “piatto colmo” mi ha portato a fare una provocazione a Marco Ernani, quando gli ho chiesto se questo programma non era un falso assistenzialismo combattuto da sempre da Freire. Lui molto serenamente mi ha risposto: “Io non so se la visione assistenzialistica era criticata da Freire. In questo caso è in gioco se si considera la persona, l’essere umano, oggetto o soggetto. Secondo me, un’educazione trasformatrice, innovatrice passa a considerare le persone come soggetti. Questi hanno la potenzialità di esseri soggetti dei loro processi d’esistenza, d’evoluzione e di trasformazione. Solo che l’essere umano ha delle necessità basiche, e queste necessità basiche e fondamentali è importante che siano soddisfatte in una prospettiva di società.

L’amministrazione pubblica, il governo municipale, è un ente, un’istituzione sociale che deve includere queste necessità, in questo caso le persone che hanno fame non sono in grado di svilupparsi pienamente. Perciò è molto importante quando parliamo di “politiche” assistenzialistiche vedere se non si restringono a percepire le persone come oggetti; ci sono politiche pubbliche, per esempio di lotta contro la fame, che sono state molto importanti, che hanno portato il mondo a vedere il Brasile in una prospettiva differente. Le politiche di lotta contro la fame sono estremamente importanti, ma non devono limitarsi ad avere una visione soltanto assistenzialistica, le necessità devono essere soddisfatte perché la persona possa avere una visione di evoluzione.”

Marco Ernani, un ideologo, crede che la politica dispone di mezzi capaci di eliminare gran parte dei problemi sociali non con puro assistenzialismo ma con volontà ed ideologia.

## **17 - Alfabetizzazione degli adulti, Telecorso, Supplemento I e II**

**Obiettivo:** Ridurre l’indice d’analfabetismo e aumentare il livello di scolarità della popolazione; rialzare l’autostima dalla popolazione.

**Strategia:** Coinvolgere gli adulti analfabeti, offrendo un Corso Serale nella classe di alfabetizzazione (prima e seconda elementare) e Telecorso 2000 (telesala) dalla prima media alla terza media. Agli adulti che sono “indietro” (non analfabeti, ma che comunque non hanno



portato avanti gli studi) è offerto un corso “accelerato” dalla prima elementare alla terza media.

### **18 - Presentazione degli studenti alla comunità**

**Obiettivo:** Esporre la produzione artistica degli studenti che partecipano ai programmi socioeducativi della città; elevare la loro autostima mediante il riconoscimento del pubblico.

**Strategia:** Attraverso le Officine di Danza, la pratica del tai chi chuan, le lezioni di capoeira e le lezioni di chitarra, gli studenti inseriti nei Progetti in tempo integrale partecipano a tutte le occasioni di festività, incontri e solennità.

### **19 - Programma “Sala di Lettura”**

**Obiettivo:** Inserire gli studenti nel mondo letterario, risvegliando in loro il piacere della lettura.

**Strategia:** È data una lezione settimanale agli studenti dalla prima alla quarta elementare dall’Assistente Tecnico Pedagogico di ogni scuola, che utilizza rappresentazioni musicali e teatrali, i burattini, il video e libri paradidattici.

### **20- Libro dei sogni – Programma “Nonno nella Scuola”**

**Obiettivo:** Integrare le persone della “terza età” con i bambini, valorizzando in questo modo la figura della persona anziana.

**Strategia:** Con la collaborazione degli anziani che appartengono alla comunità della terza età, un nonno partecipa a tempo pieno ai Programmi, come un narratore di storie.

Viviamo in un’epoca in cui i valori, soprattutto il rispetto, sono gravemente deteriorati nelle relazioni sociali. Spesso vediamo comportamenti di mancanza di rispetto nei diversi ambiti sociali, mentre il rispetto è un valore basilare, insostituibile nella convivenza. L’educazione alla pace dà risalto a questo valore per avvicinare le generazioni.

## **21 - Fascicoli COC**

Attraverso il NAME (Nucleo d'Appoggio Tecnico per la Municipalizzazione dell'Insegnamento) il comune ha fatto un accordo con il COC, secondo il quale lo studente riceve un fascicolo bimestrale con materie dalla prima elementare alla terza media. Questi fascicoli servono come un complemento delle lezioni svolte in classe, giacché forniscono il contenuto teorico con il “compito” da realizzare, e in questo modo stimolano l'approfondimento di ogni singola disciplina.

## **22- Fiera Pedagogica**

**Obiettivo:** Fare una sintesi dei contenuti studiati dagli studenti; integrare studenti ed insegnanti e articolare l'interdisciplinarietà.

**Strategia:** Presentazione ed esposizione delle attività svolte degli studenti.

## **23- Programma Insegnamento Religioso nelle Scuole**

**Obiettivo:** Insegnamento settimanale di lezioni di religione per garantire all'educando il diritto all'educazione, la ricerca del trascendente e lo spazio per riflettere e proporre orientamenti riguardanti l'insegnamento religioso, senza discriminazioni di nessun tipo.

**Strategia:** Secondo i “Parâmetros Curriculares Nacionais”: “il fattore basilare per la costruzione della Pace nella società è l'umiltà, il saper riconoscere che la verità non è monopolio della propria fede religiosa o politica e l'insegnamento religioso, col suo spirito di accettazione delle altre credenze (e non solo di tolleranza), stimola il profondo rispetto mutuo che può condurre alla pace”. Una commissione composta dalle otto denominazioni presenti nella città (Presbiteriana, Cattolica, Evangelo Quadrangolare, Comunità Cristiana, Dio d'Israele, Bracci delle chiese Pentecostali e i Centri Spiritistici Gesù, Amore e Carità) elaborano il piano di lavoro ed i contenuti da presentare settimanalmente.

L'insegnamento religioso svolto nelle scuole è un orientamento circoscritto dai PCN e nello stato di San Paolo un decreto del governatore “ordinava” l'insegnamento religioso nelle classi della terza media, secondo il numero di studenti interessati a questa disciplina. Come già detto prima, in Brasile il sindaco, insieme alla Segretaria di Educazione dal comune, hanno la possibilità di decidere gli orientamenti pedagogici delle scuole comunali. In questo senso si è deciso di introdurre

in tutte le scuole comunali l'insegnamento religioso perché, oltre ad assecondare gli orientamenti dai PCN, questo poteva condurre al raggiungimento della pace fra gli "uomini".

Lo studente Jonatas ha dichiarato che le lezioni di religione hanno contribuito a migliorare il comportamento degli studenti. "Secondo me, grazie alle lezioni di religione, la violenza è calata, non si vedono più, come prima, soprattutto ragazzi che litigano, che discutono, ecc. Oggi è tutto differente, siamo tutti più amici".

Lezioni di umiltà, rispetto degli altri e tolleranza sono importanti perché gli studenti conoscano le vie che portano al raggiungimento di una società più pacifica.

## **24- PROERD – Programma Educativo di Resistenza alla Droga e alla Violenza**

Questo programma è stato svolto insieme alla Polizia Militare.

**Obiettivo:** Aiutare gli studenti a riconoscere e a resistere alle pressioni sociali che potrebbero avere un'influenza negativa nella loro vita come provare sigarette, marijuana, alcol, droghe inalanti.

**Strategia:** Utilizzazione di fascicoli con 17 lezioni svolte ogni settimana; il corso è ministrato da un poliziotto militare previamente preparato dalla Divisione di Appoggio e Resistenza agli Stupefacenti (D.A.R.E).

Il Programma sopraccitato ha realizzato l'importante lavoro di informare i giovani sui problemi che l'uso delle droghe in generale possono causare alla persona. Però, in nessun momento è stato segnalato un programma in cui i giovani che avevano avuto contatto con le droghe, o si trovavano in situazioni di difficile soluzione, o che in quel momento facevano uso di qualunque tipo di droga, potessero trovare appoggio, terapia e accoglienza in un ambiente, al di fuori della scuola, in grado di provvedere alla loro riabilitazione.

Il Programma potrebbe anche essere stato esteso a tutti i cittadini – adolescenti, giovani e adulti – e non soltanto agli studenti. Per esempio: il Programma Salute della Famiglia avrebbe potuto offrire, all'interno del Progetto Gruppi di Appoggio, nei Poliambulatori, corsi, seminari e anche trattamenti terapeutici con professionisti specializzati.

## **25- Processo Elettivo per la carica di Dirigente ed Insegnante Aggiunto**

**Obiettivo:** Considerare gli orientamenti contenuti nella LDB e nel rapporto dell'UNESCO su "Educação: um Tesouro a Descobrir" (Nell'educazione un tesoro), oltre le seguenti pubblicazioni del MEC: "Reflexões sobre a Educação no Próximo Milênio" (Riflessioni sulla Educazione del Prossimo Millennio), "Um Olhar Sobre a Escola" (Uno Sguardo sulla Scuola), "Construindo a Escola Cidadã" (Costruendo la Scuola Cittadina) e "Projetos e Ambientes Inovadores" (Progetti ed Ambienti Innovatori).

**Strategia:** Permettere agli insegnanti delle scuole materna ed elementari di candidarsi alle funzioni di dirigente e insegnante aggiunto. Gli insegnanti delle scuole comunali votano in base alla valutazione del piano di lavoro presentato da ogni candidato.

Durante lo svolgimento del Progetto nella città di Altinópolis le funzioni di dirigente scolastico e di insegnante aggiunto sono state svolte in maniera creativa e democratica. Ora, secondo informazioni ottenute in alcune interviste, l'attuale gestione decide e sceglie chi e dove svolgerà tali funzioni. In questo modo le divergenze politiche, ancora una volta, violano la democrazia e mettono in secondo piano la qualità della pratica educativa nelle scuole pubbliche e gli interessi e i diritti della popolazione.

Purtroppo il popolo brasiliano non è ancora del tutto consapevole dei suoi diritti e, quel che è peggio, non sa rivendicare i diritti acquisiti.

## **26- Consigli d'educazione nelle scuole ed il FUNDEF**

Il programma, insieme ai consigli scolastici, promuove una gestione partecipativa in cui attuano i consiglieri e le commissioni degli insegnanti sono nominate con l'incarico di seguire la gestione scolastica, controllare l'uso delle risorse finanziarie della scuola elementare e mettere in atto la valorizzazione del magistero.

## **27- Consiglio Tutelare e Valutazione**

Lavoro dinamico svolto dalla Segreteria dell'Educazione insieme agli educatori ed ai professionisti della salute per una valutazione diagnostica dal comportamento degli studenti. Questi ultimi si occupano dei programmi di prevenzioni della salute mentale e fisica e cercano di risolvere i casi che si presentavano.

## **28- Gruppo d'integrazione Educazione/Salute**

Lavorano insieme gli insegnanti, gli psicologi scolastici e gli agenti di famiglia, che eseguono visite e seguono i casi individuati dall'equipe *multidisciplinare*, per preservare la qualità della vita e riscattare socialmente gli studenti con problemi socioeducativi.

## **29- Programma d'Educazione Ambientale – I Rifiuti e l'Acqua**

Programma multidisciplinare svolto nelle scuole elementare per garantire la preservazione e la cura della natura mediante la raccolta selettiva, il riciclaggio, la protezione delle sorgenti d'acqua e il disinquinamento dei fiumi.

Non è stato segnalato nessun tipo di estensione del programma sopraccitato, al di fuori dell'ambiente scolastico. Questo avrebbe offerto agli studenti situazioni che potevano contribuire allo svolgimento positivo del progetto mediante l'indicazione di spazi e oggetti adatti. Come si comportavano gli studenti fuori della scuola? Come è già stato detto prima, non è stata segnalata l'estensione del progetto al di fuori dell'ambiente scolastico.

Sarebbe stato proficuo se tutta la popolazione fosse stata coinvolta, “educata”, mediante forme diverse d'informazione sull'importanza della raccolta selettiva, il riciclaggio e così via. È noto che, insegnando oggi al bambino, si progetta il futuro e che tutto quanto possiamo fare oggi diminuirà i problemi del domani.

## **30- Accompagnamento psicologico nelle scuole**

Ogni unità scolastica mantiene nell'equipe uno psicologo che ha il compito di svolgere un lavoro terapeutico per riscattare le relazioni interpersonali, lavorando i conflitti e problemi di ordine sociale e familiare.

## **31- Corsi Tecnici Professionalizzante ed esame di ammissione all'università (Vestibular)**

Sono corsi serali, a basso costo, previsti in accordi stabiliti con la Segreteria dell'Educazione.

L'efficacia del progetto, soprattutto di quello per l'ammissione all'università, non è stata misurata, prima, durante e neanche alla fine, nel senso di verificare quanti si trovavano fuori dell'università, quanti hanno partecipato ai corsi e quanti sono stati ammessi all'università.

### **32- Progetto Canto e Coro nelle Scuole**

Il progetto del coro è svolto nelle scuole dei vari livelli e tipi in tutte le modalità; oltre al canto, si insegnano l'armonizzazione ed esercizi di respirazione, mettendo in pratica una sorta di terapia di gruppo.

### **33- Elezione diretta per la direzione dalla scuola**

All'inizio dell'anno scolastico gli insegnanti si presentano come candidati con un piano che contiene la loro proposta di lavoro per l'anno scolastico. Questo piano è esposto e sottomesso all'apprezzamento e alla votazione dei pari. Alla fine del processo è fatta l'indicazione del dirigente, dell'insegnante aggiunto e dal coordinatore pedagogico per le unità scolastiche.

La psicologa Marcia ha raccontato, dispiaciuta, che, oggi – gennaio del 2006 - non “funziona” più il progetto di elezione diretta per la direzione della scuola, un progetto molto interessante che presentava risultati positivi. “I dirigenti, oggi (2006), sono nominati dal sindaco; persone di fiducia del sindaco occupano posti di direzione”. Fatto già segnalato in precedenza.

### **34- Programma Guardiani<sup>(10)</sup> dell'Impegno**

**Obiettivo:** Rendere gli studenti consapevoli della necessità di creare nelle classi un ambiente sereno per armonizzare i rapporti.

**Strategia:** Utilizzare in media tre ore/lezione. La dinamica utilizzata si vale di psicologi, insegnanti e studenti che, seduti in circolo, si pongono delle domande alle quali gli studenti rispondono verbalmente. L'ultima domanda riguarda il miglioramento dei rapporti e degli atteggiamenti in classe; le risposte sono segnate ed elencate alla lavagna; se ne scelgono alcune da trascrivere su un cartello. Tutti i giorni, all'inizio delle lezioni e nel rientro dalla ricreazione, i cartelli sono letti dal guardiano della classe e ripetuti dagli altri studenti.

Anche questo progetto ha presentato dei risultati positivi, secondo dichiarazioni di alcuni degli intervistati. Un “clima” di serenità e amicizia era sempre presente nelle classi.

---

10- Guardiani dell'impegno: ogni settimana uno studente è incaricato di fare la lettura giornaliera dei cartelli attaccati nella parete dell'aula dove ci sono frasi di buona condotta e di buoni rapporti sociali per stimolarli all'accettazione e alla tolleranza reciproca. Il guardiano deve anche segnalare gli atteggiamenti negativi in classe che posteriormente saranno valutati assieme a tutti gli allievi, i quali decideranno se saranno puniti e come.

### **35- Telecurso e suppleza**

Assistono 219 studenti della scuola regolare, dalla prima alla terza elementare, nel periodo serale.

- Rede Municipal                      2.925 allievi
- Rede Estadual                      1.021 allievi
- Rede Particular                      584 allievi
- APAE                                      145 allievi
- Totale                                      4.675 allievi

Questo programma, brevemente descritto, aiuta gli studenti che presentano un profitto scolastico insufficiente, mediante il Telecurso - un corso a distanza, preparato e diffuso dal governo brasiliano, attraverso la televisione, in tutto il territorio nazionale, che offre anche un sistema di valutazione finale. La suppleza si occupa di un'attività simile, però lo studente partecipa direttamente nella sua scuola.

## **3.4 La salute in Altinópolis**

Visto che il progetto di educazione alla pace e non violenza è stato applicato non solo in ambito scolastico, ma anche a livello sociale, a tutti i settori, è importante fare riferimento in questo lavoro a come è stato messo in pratica. I vari programmi del progetto saranno esposti in maniera abbastanza sintetica anche perché sono stati scarsamente descritti nella loro struttura originale. In questo caso, dunque, non saranno descritti gli obiettivi e le strategie, al contrario di quanto si è fatto con alcuni programmi di ambito educativo. Parte delle indicazioni su come il progetto è stato messo in pratica proviene da interviste.

Nella presentazione dei progetti sviluppati nell'ambito della salute a Altinópolis sono state fatte alcune citazioni, ma gran parte della bibliografia utilizzata è stata soltanto segnalata, come per esempio: - Amor e Sobrevivência (Amore e Sopravvivenza) del Dott. Dean Ornish;

- Reinventando a Medicina (Ri-inventando la Medicina) di Larry Dossey;

- Antigos e Novos Terapeutas (Antichi e Nuovi Terapeuti) di Roberto Crema;

- Libri della Collezione CIT (Collegio Internazionale dei Terapeuti) e UNIPAZ;

- Mudança de Sentido e Sentido da Mudança (Cambiamento di Senso e Senso del Cambiamento) di Pierre Weil.

Queste bibliografie sono state accuratamente organizzate allo scopo di mettere in risalto il potere terapeutico dell'amore e dell'affettività propri della visione olistica.

Così è descritto il progetto della salute di Altinópolis.

Titolo del progetto:

**UNESCO - Educazione per il secolo XXI e OMS - Salute per tutti 2000.**

**Programma "città educative" e programma "città salutare".**

*"La bellezza di una città non sta soltanto nei suoi palazzi, parchi e neanche nel suo Duomo, ma in non avere più nessuna famiglia senza lavoro, senza dimora, senza alloggio o senza pane. Lottare perché tutta la città abbia questa bellezza è la via della pace, incontro con l'eterno, nostro amore"<sup>(11)</sup>.*

Le parole di Abbè Pierre rappresentano gli obiettivi che si volevano raggiungere nella città.

Anche la nuova definizione di salute difesa dall'O.M.S.<sup>(12)</sup> è stata presa nell'applicazione dei progetti, osservando tutte le dimensioni dell'essere umano. Secondo il nuovo concetto di salute dell'O.M.S., dichiarato nel dicembre del 2002, salute non è soltanto assenza di malattie, ma è soprattutto benessere fisico, psichico e sociale e recentemente è stato aggiunto anche il benessere spirituale, dato che molti difendono anche l'inclusione della visione del "benessere" in un ambiente equilibrato e sostenibile.

Questa definizione segnala chiaramente che il professionista della salute deve essere adeguatamente preparato per lavorare tutte le dimensioni esistenziali dell'essere umano e della vita umana. Lo sviluppo dell'intelletto e della conoscenza socioculturale antropologica diventa in questo modo il presupposto di una pratica professionale socialmente corretta.

Nella Rivista di Psicologia- *Ciência e Profissão*" (Scienza e Professione) un articolo particolare presentato nell'edizione numero uno è stato fatto sulla base di una nuova maniera di concepire l'uomo in questo settore lavorativo. In occasione della presentazione del Progetto nella città di Altinópolis ai professionisti della salute è stata utilizzato, insieme ad altri, anche questo articolo, come strumento fondamentale al fine di creare in essi la consapevolezza dei fattori coinvolti in questa nuova tappa della loro carriera - almeno durante il periodo di esistenza del progetto, visto che l'amministrazione vigente "conduceva" la loro pratica.

---

11- Dichiarazione di Abbè Pierre al convegno Cidade da Paz, realizzato in Brasile nel 1991, può essere trovata nel sito [www.permanencia.org.br/revista/atualidades/dignitates.pdf](http://www.permanencia.org.br/revista/atualidades/dignitates.pdf).

12- O.M.S. Organizzazione Mondiale della Salute



*“La concezione dell’uomo come un organismo unificato, dove corpo e mente, comportamento ed emozioni sono intesi come aspetti assolutamente interrelati dell’essere umano, sono molto diffusi fra i professionisti dell’area della salute. Diversi studi di scienziati hanno dimostrato che fattori biologici, psicologici e sociali interagiscono in differenti modi e proporzioni nella genesi di qualunque infermità”<sup>(13)</sup>.*

Questo concetto teorico non potrebbe tralasciare il nuovo paradigma olistico che rafforza l’importanza “dell’umanesimo” integrale ed effettivo nei pazienti, utile ed efficace tanto quanto qualsiasi altra tecnologia di punta.

I professionisti che attuavano nell’ambito della salute denominati – “equipe della salute” – partecipavano di corsi di formazione continuata basata sulla visione olistica e transdisciplinare e sui concetti della OMS e dal M.S.<sup>(14)</sup> dal Brasile.

### **3.4.1 Descrizione dei Programmi**

Prima della “descrizione” di ogni programma è stato fatta una presentazione su come la città si presentava numericamente in quel periodo.

- \_ Popolazione: 16.048 abitanti (anno 2003 IBGE- Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica )
- \_ 3 Poliambulatori
- \_ 1 Ospedale Pubblico (gestito dal comune con 22 letti, in ampliamento, in quel periodo)
- \_ 5 Equipe del Programma Salute della Famiglia potenziata per prestare servizio alla totalità della popolazione urbana e rurale.

---

13- Rivista di Psicologia, *Ciência e Profissão*, “A Inserção do Psicólogo no P.S.F(Piano della salute della Famiglia).” Conselho Federal de Psicologia, 2002, Ano 22 - n.1, p 3. Testo di libera traduzione dell’originale in portoghese.

14- M.S. - Ministero della Salute.

## **1- Programma Salute della Famiglia- PSF.**

- \_ 1 medico clinico generale
- \_ 1 medico pediatra
- \_ 1 medico per pronta assistenza
- \_ 1 infermiera
- \_ 1 assistente sociale
- \_ 1 psicologo
- \_ 2 assistenti di infermiera
- \_ 5 agenti comunitari della salute
- \_ 1 fisioterapista

Insieme a questi professionisti in ogni poliambulatorio si trovava anche un gruppo denominato **Equipe Salute della Bocca** composta di 5 equipe, ognuna con:

- \_ 1 dentista
- \_ 1 assistente

Questi professionisti, prima di iniziare il loro lavoro, dovevano seguire un corso di formazione e, in seguito, partecipare ad un “processo d’educazione continuata”, che esige la conoscenza dei concetti olistici e transdisciplinari della salute dell’O.M.S. e del Ministero della Sanità del Brasile e l’utilizzazione di una metodologia che segue la visione antropologica dei Terapeuti di Alessandria e del CTI - Collegio Internazionale dei Terapeuti, come pure il Manifesto della Transdisciplinarietà Internazionali della Coscienza.

Secondo quanto detto dalla signora Marcia João Pedro nell’intervista realizzata nel gennaio 2006, l’uso dei nuovi concetti della medicina alternativa, la visione olistica del paziente, che integra la dimensione emozionale, fisica, educativa e spirituale, associati al processo di addestramento ed ai corsi che ognuno doveva fare, hanno contribuito all’arricchimento cognitivo e personale soprattutto dei professionisti della salute di livello tecnico, che hanno migliorato la pratica del loro mestiere col cambiamento del loro sguardo sull’essere umano. La signora Marcia ha fatto qualche commento sull’attuale situazione nella città. “Oggi la pratica della medicina alternativa - agopuntura, riflessologia, auricoloterapia, tai-chi-chuan - ad Altinópolis non esiste più. Il nuovo sindaco è un medico e non crede e nemmeno è d’accordo che altre persone come lo psicologo e il fisioterapeuta attuino nell’area della salute, soltanto un medico può e deve curare la salute”.

Differentemente dalla gestione precedente (2001-2004), per il sindaco attuale (2005-2008), secondo dichiarazioni di alcuni intervistati, anche se compra ambulanze nuove, fa rimodellare le

piazze e migliora il trasporto degli studenti, l'essere umano non è mai stato una priorità, è stato dimenticato.

Anche il signor Paulo Cesar Delmiro, padre di uno studente, ha dichiarato: “L'argomento politica nella città è pesante; a causa delle differenze politiche abbiamo avuto un retrocesso nella città, in tutti i sensi”.

## 2- Rete dentistica

La rete dentistica era composta, oltre che dalle equipe dei poliambulatori, da:

- 1 centro dentistico con 3 ambulatori e 1 sala di protesi.

### Servizi prestati dall'equipe dentistica

- Tutta la popolazione aveva accesso garantito al servizio dentario pubblico
- Trattamento del nervo, otturazioni, profilassi, protesi, lavoro di orientamento e prevenzione.
- Ogni scuola comunale e l'unica scuola statale disponevano dell'attrezzatura dentistica e di un dentista.

A differenza dei programmi educativi, come già detto prima, i programmi della salute a Altinópolis non sono stati descritti, come conferma il testo precedente. Circa il servizio dentistico offerto nelle scuole non si dice, per esempio, in quale periodo gli studenti sarebbero stati visitati, nel periodo delle lezioni o nel periodo opposto, se è stata fatta una rilevazione dei casi urgenti. La mancanza di queste informazioni ha reso difficile capire con chiarezza come si svolgevano tali programmi.

Insieme al programma **Salute della Famiglia**, altri servizi erano offerti ai cittadini, come:

**Farmacia:** Ogni Poliambulatorio faceva la distribuzione gratuita dei medicinali ai cittadini.

**Vigilanza Sanitaria:** Ispezione ed eliminazione degli insetti che trasmettono malattie infettive.

**Vigilanza Epidemiologica:** Controllo delle malattie epidemiche, vaccini, test del piedino.

Anche il programma Salute della Famiglia è descritto laconicamente. Per esempio, non si descrivono i procedimenti di distribuzione dei medicinali, non si dice se si cercava di individuare i cittadini veramente bisognosi, che tipo di medicinali sarebbe stato distribuito, se c'era e com'era fatto il controllo dei medicinali distribuiti.

### **3- Programma Salute della Donna**

- \_ Visite di controllo negli ambulatori,
- \_ Visite a domicilio,
- \_ Educazione alla salute
- \_ Assistenza ginecologica 24 ore su 24 all'ospedale pubblico
- \_ Esami preventivi

La proposta per il lavoro con le donne nei poliambulatori richiedeva non soltanto le azioni preventive riguardanti il cancro dell'utero e del seno, ma anche un lavoro intenso sull'importanza del riscatto dell'affettività (amore e intimità) tanto nella prevenzione quanto nel trattamento in tutte le fasi della malattia.

### **Servizi prestati dai Poliambulatori**

- \_ Visite a domicilio;
- \_ Riunioni con gruppi: diabete, ipertensione, rieducazione alimentare, camminate, deficienza respiratoria, sviluppo neuromotore dei bambini, fibromialgia e gestanti;
- \_ Accompagnamento, seminari e attività col gruppo del Progetto Convivenza;
- \_ Progetto di alfabetizzazione;
- \_ Esami preventivi;
- \_ Elettrocardiogramma;
- \_ Officina terapeutica;
- \_ Pianificazione familiare;
- \_ "Borsa" alimentazione;
- \_ Auriculoterapia e Reiki;
- \_ Distribuzione di medicinali;
- \_ Ginnastica orientale;
- \_ Programma di alimentazione, "bóia-quente" (cibo caldo), piatto colmo e cesta basica. La distribuzione degli alimenti si svolgeva dalle 5.30 fino alle 7.00 soltanto per le persone registrate, la colazione era composta da: caffè, latte, pane e burro; era fornita anche una minestra da portare via per il pranzo.

#### **4- Progetto Gruppi di Appoggio: offerti nei Poliambulatori**

- \_ Gestanti, Diabetici, Ipertesi;
- \_ Puericultura e Allergia,;
- \_ Camminate;
- \_ Salute Mentale;
- \_ Terapia familiare.

#### **5- Programma Salute della Famiglia – Progetto Convivenza**

Famiglie e pensionati con basso reddito ricevevano una “cesta basica” (ossia un paniere, un insieme di prodotti considerati di prima necessità, riso, fagioli, zucchero, farina, caffè, patata, olio, ecc.)

I programmi nell’ambito della salute, sebbene siano stati scarsamente descritti, hanno avuto, in realtà, una grand’efficacia, secondo la signora Marcia, che, in quel periodo, lavorava come psicologa nell’unica scuola gestita dallo Stato nella città, Coronel Joaquim da Cunha, ed è stata Direttrice dell’ospedale pubblico di Altinópolis, nella gestione comunale in cui si è svolto il progetto.

Secondo Marcia, mai nella città di Altinópolis era stato realizzato qualcosa del genere, la città aveva subito una grande trasformazione che, purtroppo, non si ripeterà. “Il progetto mirava all’essere umano. L’essere umano visto in maniera integrale: salute fisica, emozionale, economica, spirituale ecc. Anche l’educazione aveva una visione diversa, non si voleva solo la trasmissione dei contenuti, ma si volevano formare cittadini felici, sereni e, se possibile, con una piccola occupazione”.

Secondo lei, il Progetto d’Educazione alla Pace e Non Violenza sviluppato nella città ha portato dei benefici in tutti sensi. Però se avessero fatto un lavoro di presentazione del progetto, prima di metterlo in pratica, al fine di far capire alla popolazione i concetti basilari, i risultati sarebbero stati ancora migliori, dato che al termine del progetto la mentalità “popolare” era cambiata.

“Questa maniera di vedere la persona come un essere totale è una visione che fino ad ora non esisteva qui, il popolo ha una mentalità provinciale; in questo modo il progetto ha trovato un po’ di resistenza da parte di questi cittadini. Quello è stato un progetto che richiedeva cambiamento di atteggiamento, cambiamento di mentalità.”

La resistenza esisteva veramente in due estremi: la totale inconsapevolezza del “popolo” circa gli aspetti teorici innovatori del progetto e la totale consapevolezza, da parte della “classe media-alta”, dei contrasti politici ideologici presenti nel progetto.

“Alla fine il popolo si è abituato e vedevano i risultati delle terapie non convenzionali. La salute non doveva essere centrata solo nel medico, ognuno doveva e poteva avere cura della propria salute. Era importante anche la prevenzione; curare la mente, svolgere un’attività fisica che aiutasse la persona a trovarsi bene con se stessa. I risultati potevano essere ancora migliori, ma, quando c’è la politica in mezzo, cambia tutto. Qui ci sono due fazioni politiche, una sempre in lotta con l’altra”.

Nel periodo in cui il progetto fu sviluppato, secondo dati della polizia e dichiarazioni della gente, nella città di Altinópolis non esistevano delinquenti. “Nei quattro anni dell’amministrazione precedente nessun minorenne fu inviato alla FEBEM<sup>(15)</sup> grazie ai tanti progetti che impegnavano gli studenti in attività utili e piacevoli, dando loro la prospettiva di un futuro migliore e insegnando che ogni persona ha capacità di realizzare altre attività”. Nel 2005 due minorenni sono stati mandati alla FEBEM; prima queste cose non succedevano qui”.

Il PM (poliziotto militare) Luiz Carlos da Silva ha dichiarato che, nei quattro anni del progetto, il rapporto della PM con la comunità era sempre stato di amicizia e collaborazione come risultato anche dei corsi preparatori e degli addestramenti che si realizzavano all’interno della polizia, proposti dalla stessa polizia o dall’amministrazione comunale.

Ancora nell’ambito sociale, anche i pensionati e gli anziani non sono stati dimenticati. Per loro il comune ha creato, dando 100% di appoggio finanziario, il club della terza età, che organizza regolarmente gite, passeggiate, viaggi nelle vicinanze, con un simbolico contributo dei partecipanti. Gli anziani avevano anche uno spazio nel club in cui realizzavano attività come il tai-chi-chuan, pittura, musica, danza ecc. Oggi esiste un progetto rivolto agli anziani, ma non è più come prima.

Purtroppo le differenze politiche continuano a mettere le necessità umane, a volte per semplice vanità, in secondo o terzo piano.

---

15- **FEBEM-** Fundação Estadual do Bem Estar do Menor ( Fondazione Statale per il Benessere del Minore).

### 3.5 Per una nuova educazione

Nei giorni attuali sentiamo molte notizie sulla creazione all'università di cattedre per la pace, con nuovi insegnamenti nei diversi settori dell'attività umana.

A questa esplosione di attività si applica l'osservazione di Leibniz<sup>(16)</sup>, che aveva previsto che l'umanità sarebbe rimasta affascinata e sarebbe stata assorbita dalle facoltà di analisi della scienza, in maniera tale che, per secoli, avrebbe sezionato la realtà e avrebbe dimenticato la sintesi dell'universale. Leibniz afferma che la complessità delle nuove scoperte ci costringerebbe, prima o poi, a ritornare all'universale, al globale.

Questo momento è arrivato e lo stiamo vivendo quando sentiamo parlare tutti giorni della salvezza del pianeta Terra, dei rapporti umani, dell'unità delle scienze e del carattere multidisciplinare della ricerca e degli studi. Così, Pierre Weil<sup>(17)</sup>, in una delle sue opere più importanti, integra l'educazione alla pace all'arte di vivere, un tema di infinita complessità, che richiede un trattamento olistico.

L'aggettivo olistico ancora spaventa un po' alcune persone. Si tratta di una parola greca "kath holikos" che fa riferimento alla totalità, all'universale ed un esempio di uso abbastanza conosciuto è l'aggettivo cattolico, associato a chiesa: "chiesa cattolica" vuole dire "chiesa universale".

Pierre Weil e Robert Muller<sup>(18)</sup> dichiarano di essere riconoscenti all'UNESCO dell'accoglimento benevolente dei progetti di insegnamento universale, anche se possono sembrare utopici ad alcune persone. Però «le utopie di oggi sono, di solito, le realtà di domani»<sup>(19)</sup>, l'esistenza delle Nazioni Unite e la creazione della Comunità Economica Europea sono buoni esempi di una realtà che sembrava inverosimile e oggi fanno parte della nostra esistenza.

Muller è così fiducioso e sicuro che la realtà può cambiare che ha dichiarato che un giorno l'utopia della comunità mondiale, della nazione terrestre unita, sarà anch'essa una realtà. Schopenhauer rafforza il pensiero di Muller quando dichiara:

*"Tutta la verità passa per tre stadi: prima è ridicolarizzata, dopo è violentemente combattuta, e poi alla fine è ammessa come evidente"*<sup>(20)</sup>.

---

16- Leibniz G W, *Discurso de metafísica*, 1986.

17- Weil P, *A arte de viver em paz*: por uma nova consciência, por uma nova educação, Editora Gente, São Paulo 1993. Traduzione di Helena Roriz Machado e Helio Macedo da Silva. E' importante rilevare che l'opera "A arte de viver em Paz" fu stata raccomandata dall'UNESCO come un nuovo metodo olistico di educazione per la pace già nel 1992, dopo la pubblicazione dello stesso nelle lingue inglese e francese.

18- Robert Muller, Chanceler dell'Università alla pace dell'Organizzazione delle Nazioni Unite nella Costa Rica

19- Weil P, op. cit., Editora Gente, São Paulo, 1993. Traduzione di Helena Roriz Machado e Helio Macedo da Silva..

20- Schopenhauer, in Weil P, op.cit., Editora Gente, São Paulo 1993. p. 11. Traduzione di Helena Roriz Machado e Helio Macedo da Silva.

Siamo in un periodo della storia dell'umanità in cui più che mai si cerca una nuova percezione delle cose, che restituirà unità alla conoscenza con l'obiettivo di raggiungere la sapienza e la piena coscienza. Questa nuova percezione è anche chiamata di "visione olistica".

Ma, per superare la fase attuale, è necessario formare ora i maestri della nuova epoca, in altre parole, l'educazione deve iniziare proprio dagli insegnanti. L'esempio della loro pace interiore e la loro capacità di diffonderla e svilupparla permetterà che si avanzi verso il futuro.

Così è stato fatto ad Altinópolis, perché sono questi fondamentalmente gli obiettivi e le strategie del programma 2 - Formazione Continuada degli Insegnanti, che è rivolto ai docenti e segue gli orientamenti che si trovavano soprattutto nel nuovo metodo olistico di educazione raccomandata dall'UNESCO "A arte de viver em paz" (L'arte di vivere in pace), una delle tante opere utilizzate come base teorica per l'addestramento dei docenti delle scuole in cui il progetto era sviluppato.

Nel gennaio 2006, in occasione di un viaggio in Brasile, ho avuto la possibilità di intervistare alcuni docenti che hanno partecipato direttamente ai progetti svolti nelle scuole di Altinópolis. Una delle interviste che più ha destato la mia attenzione è quella con l'insegnante Maria de Lourdes de Castro Oliveira, che mi ha raccontato come si svolgevano i momenti di addestramento del secondo programma, i momenti di rilassamento, gli esercizi respiratori, le tecniche d'armonizzazione, visualizzazione e meditazione a cui lei ed i suoi colleghi di lavoro partecipavano ogni giorno.

Ha commentato che, dopo alcune lezioni, riusciva a provare delle sensazioni veramente belle, nel senso di condividere con gli studenti serenità e concentrazione che trasformavano le lezioni in momenti piacevoli.

Maria de Lourdes ha anche raccontato che all'inizio del progetto, quando era ancora una "novità" per tutti, la sua partecipazione e anche quella dei suoi colleghi non era spontanea, a causa del modo come era stato avviato il loro addestramento. Lei ha detto: "All'inizio nessuno voleva partecipare perché non ci è stato chiesto prima se eravamo d'accordo oppure no, semplicemente ci hanno detto che esisteva in quel momento un progetto differente che il dott. Nanão, il sindaco, aveva iniziato in tutte le scuole e richiedeva la nostra totale adesione". Però, dopo alcune settimane, lei ha sentito gli effetti positivi dell'addestramento: "Dopo alcune settimane, tutti gli insegnanti raccontavano che fra di loro e anche con gli studenti qualcosa stava cambiando in meglio". Anche se la maniera con cui è stato avviato il progetto non è stata democratica agli occhi degli insegnanti, alla fine tutti erano contenti e soddisfatti perché i risultati sono stati positivi e hanno portato alla crescita personale, a rapporti più stretti e amichevoli fra gli insegnanti, fra gli insegnanti e gli studenti e anche con i dipendenti. "La scuola era diventata un posto piacevole, dove si rimaneva e si lavorava volentieri".



La partecipazione ai progetti di preparazione è necessaria ed è anche una condizione per il successo delle pratiche pedagogiche. La formazione degli insegnanti è il fondamento per il miglioramento della qualità dell'insegnamento. È necessario che l'insegnante intenda le trasformazioni che succedono nel mondo e che si impegni affinché la scuola accompagni questo processo. Anche il profilo dell'insegnante sta soffrendo dei cambiamenti. Oggi è necessario discutere i paradigmi ed essere abilitato a lavorare con i cambiamenti per produrre, immagazzinare e trasmettere le conoscenze che danno origine alle nuove forme di fare, pensare ed imparare.

L'esperienza realizzata ad Altinópolis rappresenta una piccola frazione delle esperienze che oggi si svolgono nelle scuole brasiliane che, applicando la visione olistica d'educazione, cercano di creare una società, una scuola, un uomo più pacifico, capace di creare un mondo più bello.

### **3.5.1 Un po' di storia**

Negli anni 70, fu fondata a Parigi la prima Università Olistica su iniziativa di Monique Thoenig. Questa Università ebbe un importante ruolo nell'introduzione della Psicologia Transpersonale e della Visione Olistica in Francia e anche nella Europa. Monique Thoenig ha introdotto nello scenario europeo grandi pionieri come Rupert Sheldrake, Beverly Silverman, N. Bammate, Stanislav Grof, Stanley Krippner e ha stabilito contatti e ponti fra essi e grandi pensatori francesi come Jean-Emile Charon, Michel Random, Basarab Nicolescu, Stephan Lupasco e tanti altri.

Nel 1985, stanca del suo eccessivo sforzo, Monique Thoenig scrisse a Pierre Weil, per chiedergli di aiutarla a finire il suo importante compito. Pierre Weil le suggerì il nome di Jean-Leloup, che in quel periodo dirigeva il Centro Internazionale di Sainte-Baume, oggi estinto. Leloup propose la creazione dell'Università Olistica Internazionale al posto dell'Università di Parigi. Dopo aver elaborato gli statuti, cominciarono a lavorare alla stesura di una Carta Magna (allegato D).

Il secondo compito fu disegnare le linee generali di una Formazione Olistica di Base. Nonostante l'Università Olistica Internazionale avesse realizzato un simposio sul tema della "Alleanza", essa non si sviluppò a Parigi ma prese corpo a Brasilia, in Brasile, quando il governatore José Aparecido de Oliveira, nel 1987, invitò Pierre Weil a far parte di una commissione organizzata dal Governo del Distretto Federale (Brasilia). Pierre Weil prima ha organizzato e poi ha diretto la "Fondazione Città della Pace", titolo dato a Brasilia dal Consiglio Mondiale della Pace di Helsinki, perché è la sede dell'Università Olistica Internazionale.

A partire del 1994, la UNIPAZ (Università Olistica Internazionale) ha esteso le sue attività in diversi stati e paesi e ha formato una rete con i suoi vari Nuclei.

Il 14 aprile del 1989 si stabilì la struttura del primo Ciclo del Corso di Formazione Olistica di Basi, con più di 150 studenti.

Oggi la Formazione Olistica di Base, dopo tutti questi anni di feconda attuazione, si sta rivelando un poderoso metodo di trasformazione dell'uomo capace di risvegliare in lui una nuova coscienza. Secondo Pierre Weil, per ognuno degli allievi esiste una persona prima e un'altra dopo la formazione: maggiore comprensione di se stesso, degli altri e soprattutto del significato della nostra esistenza, maggior tolleranza, pazienza e amore, questi sono senza dubbi i frutti colti da tanti di quelli che hanno partecipato.

### **3.5.2 Che cos'è l'Università Olistica Internazionale -UNIPAZ**

Pierre Weil<sup>(21)</sup> definisce l'Università Olistica Internazionale in 10 punti:

- ❖ La Terza Università della Pace creata da un'entità governativa;
- ❖ Un posto per la scoperta della nostra ragione d'essere ed esistere,
- ❖ Centro di Ricerca di questioni essenziali alla vita;
- ❖ Spazio di ritrovo tra oriente ed occidente, nord e sud;
- ❖ Incentivo alle altre Università per ritrovare la sua Uni-versità;
- ❖ Una proposta di soluzioni per la crisi di frammentazione;
- ❖ Centro di Educazione per una Cultura della Pace mediante la metodologia "A Arte de Viver em Paz" (L'arte di vivere in Pace);
- ❖ Posto di Ritiro e ritrovo delle Tradizioni Spiritualì Vive;
- ❖ Centro di sviluppo di una nuova Cultura Olistica e della Preservazione degli aspetti pacifici ed integrativi della Cultura Brasiliana;
- ❖ Un incentivo per un vivere pieno e cosciente.

---

21- Weil, P, **Formação Olistica de Base**- Manual do Aprendiz, Fabrica de Livros, Rio de Janeiro 2004.

### **I suoi campi di azione**

- ❖ Educazione;
- ❖ Salute;
- ❖ Cultura;
- ❖ Vita Sociale: Organizzazioni e Aziende;
- ❖ Economia;
- ❖ Ambiente;
- ❖ Agricoltura Naturale;
- ❖ Altri;

### **Quali i suoi obiettivi e come funziona l'UNIPAZ**

Contribuire alla soluzione dei problemi contemporanei come:

- ❖ Stimolare una nuova coscienza per questo nuovo millennio mediante la visione olistica e la transdisciplinarietà;
- ❖ Sensibilizzare ogni individuo all'importanza della pace:
  - \_ con se stesso: ecologia personale;
  - \_ con gli altri: ecologia sociale;
  - \_ con la natura: ecologia ambientale.
- ❖ Contribuire a salvare la vita del Pianeta.

L'UNIPAZ funziona amministrando programmi, progetti e attività che comprendono:

- \_ Educazione: forme di sensibilizzazione, formazione e post-formazione libera ed accademica nella forma di seminari, congressi, corsi di corta e lunga durata;
- \_ Studi e ricerca;
- \_ Azione trasformatrice: a livello personale, sociale e ambientale per mezzo di una gran rete di amicizia evolutiva fra uomini e donne aperti alla mutazione di una coscienza emergente e con persone che lavorano su se stesse per evolvere verso la Sapienza, l'Amore e la Solidarietà, come un'organizzazione non governativa.

### 3.5.3 Che cos'è olistico

Dal greco *holos* che significa completo, totale, intero, il paradigma olistico rappresenta una risposta intelligente ed evolutiva alla crisi della frammentazione e della dissociazione che devasta l'umanità minacciando anche la sua propria perpetuazione. È un modello che considera la dinamica del tutto e delle parti in cui il programma del tutto si riflette nelle parti come in un ologramma, ricostituendo il necessario rapporto dialogico fra la Scienza, la Filosofia, l'Arte e le Tradizioni Spirituali che diventano interattive in virtù della transdisciplinarietà mediante principi comuni che tendono a una conoscenza indissolubile in una dimensione che valorizza l'amore e la compassione.

Weil, quando scrisse **A Arte de Viver em Paz** (L'arte di vivere in Pace), fece un elenco di caratteristiche per mettere in chiaro che cos'è e che cosa non è l'olistico.

Olistico

non è nuova religione;

neanche nuova filosofia;

non è una nuova scienza;

neanche una nuova arte;

non è un nuovo partito politico;

non è una nuova forma di pensiero, azione o sentimento;

non è una nuova sintesi;

neanche un nuovo sincretismo;

non è un nuovo cocktail spiritualista o materialista, o tutte due;

non è una mistura di nuovi e/o vecchi ... ismi;

e soprattutto non è merce.

Mentre leggevo l'elenco di Weil su che cos'è l'olistico mi pareva di leggere Paulo Freire e ho pensato che sono due uomini differenti, vissuti in due realtà differenti, con due esperienze di vita differenti, in due momenti storici differenti. Ho concluso, però, che tutte queste differenze alla fine li unificavano nella speranza, nel sogno, nell'ottimismo, nella fiducia negli altri uomini e nella certezza che esiste una via di uscita, una forma di migliorare le persone e, quindi, di migliorare il mondo.

È facile vedere in Weil un uomo pieno di speranza, speranza che può anche sembrare utopica, ma che lui ha insegnato a trasformare in realtà.

In occasione del II Congresso Olistico Internazionale, realizzato nella città di Belo Horizonte, in Brasile, nel 1991, Weil scrisse un “documento finale”, nel quale descriveva un grande elenco di atteggiamenti, sentimenti e pensieri, allo scopo di spiegare, nella pratica, che cos’è la visione olistica. Era convinto che la visione olistica degli esseri umani, della natura, dell’educazione ecc. è capace di trasformare atteggiamenti, sentimenti, situazioni, pensieri e azioni. Secondo Weil, olistico è il calore delle mani, dei cuori uniti al di sopra delle differenze, è il ritrovamento del nuovo con l’antico e del convenzionale con il non convenzionale.

Olistico è il rispetto delle individualità e delle differenze, è l’incontro della semplicità degli uomini di buona volontà, è il risvegliarsi della sapienza e dell’amore oppressi da concetti e preconcetti. Olistico è la sala di riunioni, il teatro d’arena, lo stadio di danza della vita, la montagna del sermone. Essere contro l’olistico è essere contro lo spazio del canto dell’uccello. Chi può essere contro una sala di riunioni? Olistico è il trampolino d’immersione nell’immensità del reale, è la scoperta della bellezza delle vie, delle abitazioni, dei senza nome.

Olistico è l’opportunità di affrontare ed uscire dalle crisi dell’esistenza, è la scoperta della natura, della vita della vita, della coscienza della coscienza. Olistico è anche l’abbraccio del Vescovo col Lama, col Pastore, col Rabbino, con Shaman, con Sheik, con Swami, con Gnostici e Agnostici, Credenti e non Credenti, Scienziati, Artisti e Filosofi. Olistico è lo svelarsi del vero senso della credenza, se ancora esiste... è il passaggio della credenza a vera sapienza, dal sapere alla sapienza dell’amore e della compassione.

Olistico è spazio irresistibile che attrae tutti quanti vogliano contribuire per salvare la vita di questo pianeta, per la scoperta dell’interferenza di tutto con tutto nella totalità incommensurabile, transfinita e atemporale.

Marco Ernani, prima della sua gestione come sindaco di Altinópolis, aveva partecipato alla formazione olistica di Base per cui aveva conoscenza delle opere di Pierre Weil, Jacques Delors e dei documenti dell’UNESCO. Mi ha raccontato che, come membro dell’UNIPAZ Brasile, aveva capito e sapeva che era possibile fare qualcosa di bello, a cominciare dai cittadini di Altinópolis.

La direzione del comune di Altinópolis non è stata la sua prima esperienza come politico. Infatti, alcuni anni prima, già aveva avuto l’occasione di lavorare per e con il popolo come medico e come consigliere comunale. Unendo le sue conoscenze ed esperienze come medico e politico e membro dall’UNIPAZ, il dott. Nanão aveva capito che possedeva le risorse necessarie per realizzare “qualcosa” di concretamente positivo per la sua città e tutto ciò lo ha spinto a candidarsi a sindaco di Altinópolis.

La maestra Lourdinha mi ha stupito quando mi ha raccontato “lui – Marco Ernani - aveva nel **cuore** il desiderio di realizzare una scuola diretta allo studente, non solo nell’aspetto istituzionale,

ma a livello integrale e diretta al popolo di Altinópolis, lavorando soprattutto con bambini e adolescenti perché sono un terreno fertile per edificare le basi di una società pacifica”.

Dalle parole della maestra Lourdinha è emerso chiaramente che la formazione olistica di Marco Ernani non è ha agito soltanto a livello intellettuale. L’azione trasformatrice della coscienza, intrinseca nella visione olistica, ha reso Marco Ernani un agente moltiplicatore di sapienza, amore e pace, e quest’ultima possiamo concepirla come felicità interiore, armonia sociale e relazione armoniosa con l’ambiente.

### 3.5.4 La visione olistica dell’educazione

Quando l’educazione si confonde con la conoscenza, l’enfasi si trova nella ragione. Una proposta olistica tende a risvegliare e a sviluppare tanto la ragione quanto l’intuizione, la percezione e il sentimento.

Mentre l’insegnamento dà enfasi al contenuto di un programma e all’acquisizione di un insieme di conoscenze, la proposta olistica dimostra che ogni situazione dell’esistenza costituisce un’occasione per imparare.

L’educazione tradizionale tende a condizionare le persone a vivere esclusivamente nel mondo esterno, mentre la proposta olistica tende sia all’esterno che all’interno.

**Tabella 2- Visione della pace secondo l’antico ed il nuovo paradigma**

PARADIGMA ANTICO	PARADIGMA OLISTICO
La pace vista come un fenomeno esterno	La pace vista come fenomeno esterno ed interno
<p>1- Come assenza di conflitti e di violenza. Varie tesi: culturali, giuridiche, socio-economiche, militari, religiose.</p> <p>2- Come stato d’armonia e fraternità tra gli uomini e la natura. Sul piano interiore, la pace è vista tanto quanto l’assenza o il risultato di dissoluzione di conflitti intrapsichici quanto come stato di armonia interna. Mancanza d’integrazione di questi differenti punti di vista.</p>	<p>La pace è il risultato di una convergenza di misure dipendenti dell’ecologia interiore, dell’ecologia sociale e dell’ecologia planetaria, nelle quali le principale tesi dell’antico paradigma sono considerate in maniera integrata. Questa convergenza si trova nello stato transpersonale della coscienza, di cui la pace è una delle manifestazioni.</p>

**Fonte:** Pierre Weil, *A arte de Viver em Paz*, 1993.

Possiamo confrontare gli interessi dell'educazione tradizionale con quelli dell'educazione olistica. La prima dà enfasi al consumo, alla competizione aggressiva, al successo e alla specializzazione stremata, all'acquisizione e al possesso della ricchezza, mentre la visione olistica insiste sulla semplicità volontaria, sulla cooperazione, sui valori umani, sulla formazione generale che precede la specializzazione e sul denaro, visto come un mezzo a servizio dei valori fondamentali e non come un fine in se stesso.

Oltre a questi aspetti, una differenza fondamentale sottolinea il concetto della capacità umana di trasformazione. Una prospettiva statica domina l'antica educazione, secondo la quale dopo l'adolescenza l'uomo smette di evolvere intellettualmente ed affettivamente.

Nella prospettiva olistica è il contrario, l'evoluzione è permanente, anzi, in qualunque età è possibile una vera metamorfosi.

Per spiegare meglio questo processo di cambiamento, Pierre Weil fa un'analogia tra la lucertola e la farfalla. La lucertola sarebbe l'uomo che giace inebetito, imprigionato nelle sue abitudini e preconetti. La crisalide rappresenta il processo di trasformazione della coscienza che sorge quando l'uomo passa per un periodo di crisi interna, di critica dei valori, di ottenebramento provvisorio dell'anima. In questa fase dominano l'egoismo, la chiusura in se stesso, la limitazione e la paura di una vita armoniosa ed altruista. La farfalla sarebbe perciò la nuova coscienza caratterizzata da uno stato di pace e pienezza.

Per capire ancora meglio la metodologia dell'educazione secondo l'antico modello, in esso lo studente è visto come un nastro magnetico o una pellicola vergine, sui quali il maestro incide il suo insegnamento in maniera meccanica. In questo modo si spera che lo studente faccia grandi sforzi di memorizzazione per rafforzare la condotta dell'insegnante. L'aspettativa è che il processo produca i cambiamenti raccomandati dalla lezione. Come si vede, secondo questo modello educativo all'insegnante spetta semplicemente l'addestramento dello studente.

Il nuovo paradigma sostituisce il concetto d'allievo - colui che deve imparare – con quello di studente – colui che partecipa attivamente al processo e dirige la propria trasformazione. Il nuovo paradigma ci riporta a Paulo Freire, che ha sempre pensato lo studente come soggetto della propria trasformazione.

Fin dal secolo scorso si osserva una lenta evoluzione dei metodi educativi. Si comincia con una forte critica dei metodi che erano usati nelle scuole, vere torture fisiche e psichiche imposte agli studenti considerati ribelli o non adattati all'insegnamento. A poco a poco si attacca la posizione che considera l'insegnante il detentore assoluto del sapere e attribuisce allo studente, come unica reazione, l'assorbimento di conoscenze stabilite in precedenza.

Nel nuovo paradigma è lo studente che lavora, fa le ricerche, le visite, le osservazioni, le relazioni e, spesso, è lui stesso a presentare la lezione. In questo caso l'insegnante si trasforma in uno specialista, in un consigliere, si comporta più come una guida che un'insegnante e, per mezzo dei suoi atteggiamenti, dimostra che ha profondamente integrati in se stesso i principi che raccomanda.

Ancora una volta si può osservare che il progetto sviluppato ad Altinópolis ha sempre cercato di osservare accuratamente tutti gli orientamenti dal PNE, dal PCN, dal LDB, oltre le altre opere bibliografiche utilizzate come base teorica, però, in primo piano, ha sempre tenuto gli orientamenti dall'UNESCO e, quindi, dei suoi collaboratori.

I progetti sotto indicati sono stati l'essenza di tutto il programma, perché con essi si è cercato, come raccomanda Weil, di fare dell'insegnante un **consigliere**, capace di trasmettere ai suoi **studenti** i principi in sé integrati e di permettere allo studente di essere responsabile e soggetto della sua propria trasformazione.

02- Formazione Continuata degli Insegnanti;

04- Formazione Continuata dei Dirigenti;

05- Progetto Tempo Pieno;

15- Programma La Pace s'Impara;

34- Guardiani dell'Impegno.

Tutti gli altri programmi hanno contribuito allo sviluppo del progetto in maniera sostanziale, per il raggiungimento di risultati positivi che, però, se fossero stati sviluppati isolatamente, non avrebbero avuto gli stessi effetti.

Nonostante sia già stato dimostrato che l'educazione attiva è molto più efficace dell'insegnamento tradizionale, abitudini secolari, ancorate nei preconcetti, ritardano l'adozione di questo nuovo atteggiamento.

### 3.5.5 L'educazione olistica alla Pace

Come abbiamo visto, a questo punto, l'educazione secondo l'antico modello razionale ci porta alla distruzione del Pianeta e alla risoluzioni dei conflitti in maniera violenta. Ci trasmette anche una visione limitata della pace ed un concetto stretto di educazione, come un mero ripasso di conoscenze e opinioni.



L'essenza dell'educazione olistica alla pace è un processo che si ispira ai metodi attivi, si dirige alla persona come un tutto e mantiene o ristabilisce l'armonia tra sentimento, ragione e intuizione.

Tra gli obiettivi di questa nuova educazione si trovano la salute del corpo, l'equilibrio tra mente e cuore ed il risveglio e la conservazione dei valori umani.

Durante lo svolgimento del progetto a Altinópolis, ogni insegnante doveva cercare di applicare quotidianamente i concetti di base della nuova educazione. Alcune esperienze riportate qui di seguito ci presentano, sinteticamente, la pratica educativa in due momenti diversi, durante e dopo il progetto.

Quando gli studenti dovevano essere rimproverati, perché a volte approfittavano dalla situazione pensando che la punizione non ci sarebbe stata in virtù della natura del progetto, qualcosa di diverso succedeva. La psicologa Marcia racconta: “Il nostro obiettivo era lo studente, quando sorgevano situazioni di conflitto in cui sembrava necessaria una punizione, il dialogo era la soluzione. In questo modo vedevamo bambini e adolescenti più sereni, più felici, si sentivano rispettati, valorizzati come persone capaci di crescere, produrre, attuare, evolvere, noi – insegnanti - abbiamo capito che **loro si percepivano** in maniera diversa”.

Lei ancora racconta un altro episodio, in cui la situazione era simile, ma il contesto era diverso. “Oggi – il progetto non si svolge più come prima, è rimasto solo qualche programma – quando lo studente deve essere rimproverato, spesso viene sgridato, a volte con parole offensive e la sua autostima progressivamente peggiora e determina atteggiamenti aggressivi, prepotenti, violenti. Il peggio è che non esiste nessun impegno destinato a recuperare questi studenti, quello che è “rimasto” del progetto non ha gli stessi concetti e valori di prima”.

Queste due situazioni riproducono con chiarezza due tipi d'insegnanti: uno consapevole dei concetti della nuova educazione e l'altro ancora chiuso nelle basi educative tradizionali.

L'atteggiamento che si desidera dall'insegnante, nell'ambito dell'educazione olistica alla pace, è espresso da Weil con queste parole:

*“Perché un insegnante possa trasmettere l'arte di vivere in pace con le altre persone, siano bambini, adolescenti o adulti, è necessaria una condizione essenziale: che lui stesso sia un esempio di tutto quello che trasmette”<sup>(22)</sup>.*

---

22- Weil P, op. cit., Editora Gente, São Paulo 2002, p. 49.

L'adempimento di questi obiettivi è condizione basilare per lo sviluppo della capacità di amministrare conflitti per mezzo di un concetto non violento.

Nel rapporto dell'uomo con la natura, l'educazione olistica pretende insegnare a **riparare** il più possibile la devastazione ecologica causata dall'uomo e i bambini e gli adolescenti sono incentivati ad aiutare al **mantenimento** dell'equilibrio ambientale.

In pratica, l'arte di vivere in pace è trasmessa e sviluppata in tre piani:

1. **L'uomo:** fa riferimento **all'ecologia interiore** o arte di vivere in pace con se stesso. Contemporaneamente o successivamente, corpo, cuore e anima troveranno il loro stato di equilibrio.
2. **La società:** fa riferimento **all'ecologia sociale** o all'arte di vivere in pace con gli altri. Basicamente riguarda i domini dell'economia, della vita sociale e politica e della cultura.
3. **La natura:** fa riferimento **all'ecologia planetaria** o all'arte di vivere in pace con la natura. Ha come obiettivo la pace con l'ambiente.

In questo modo, l'arte di Vivere in Pace prenderà le mosse da ciò che già è stato scoperto dalla coscienza personale, sociale e planetaria.

Per lasciar chiaro il paradigma olistico nell'educazione, si presenta un quadro sinottico comparativo.

**Tabella 3- L'antico e il nuovo paradigma nell'educazione**

**Quadro sinottico**

	<b>Antico Paradigma</b>	<b>Paradigma Olistico</b>
Concetto di educazione	Informazione. Insegnamento limitato all'intelletto. Istruzione mirata nella memoria e nella ragione.	Formazione. Educazione della persona. Processo di armonizzazione e di pieno sviluppo del sentimento, della ragione e dell'intuizione.
Concetto di studente	Allievo considerato come oggetto dell'insegnamento, meccanismo automatico di registrazione.	Studente considerato come soggetto partecipante, attivo nel processo educativo.
Sistema nervoso	Lato sinistro del cervello	Lato sinistro e destro. Tutto il sistema nervoso cerebrospinale
Campo di azione	Acquisto di conoscenze; enfasi al contenuto. Cambiamento di opinioni.	Trasformazione della personalità nel suo complesso. Cambiamento di pensiero, attitudine e di comportamento affettivo.
Agente educativo	La scuola come agente di educazione intellettuale, la famiglia come ausiliare della scuola. L'insegnante come "ripetitore"	La famiglia, la scuola e la società in uno sforzo concentrato. L'educatore come animatore, mediatore o anche catalizzatore dell'evoluzione.
Concetto di evoluzione	L'evoluzione si ferma nell'adolescenza. La maturità limitata all'intelletto, la capacità di procreare e di lavorare. Evoluzione personale.	L'evoluzione continua nell'età adulta. La maturità è vista come un stato di: coscienza amplificata, armonia, pienezza e pace di natura personale e transpersonale.
Tipo di formazione. Orientamento dei valori	Predominanza dalla specializzazione. Valori pragmatici: consumismo, competizione, potere, possessività, celebrità.	Formazione generale precede la specializzazione. Valori pragmatici ed etici: semplicità volontaria, cooperazione, generosità, uguaglianza, equanimità.
Metodi educativi	Esposizione verbale, orale, completata dai libri e manuali. Metodo passivo. Ricompense e punizioni in un sistema selettivo e competitivo. L'insegnante insegna, l'allievo ascolta. Scuola separata dalla comunità. L'insegnante "induce" opinioni, atteggiamenti e cambiamenti di comportamento	Ricerca e lavoro individuale e di gruppo. Esposizioni orali degli studenti e dell'insegnante. Metodo attivo. Metodi audiovisivi. Esposizioni, escursioni, visite. Lo studente è attivo, ricerca e insegna agli altri. L'insegnante come consigliere, consulente, guida. L'atto educativo è un esempio dell'integrazione di principi e atteggiamenti che essa raccomanda.

**Fonte:** Pierre Weil, **A arte de Viver em Paz**, 1993.

L'educazione alla pace non può limitarsi alla classe, perché è un apprendimento nel quale l'autodidattismo deve essere stimolato. A proposito di autodidattismo, Abran Moles dichiara:

*“L’educazione deve integrarsi nuovamente alla vita quotidiana, ritrovando alcune caratteristiche dell’apprendimento immediato che il borgo antico, senza scuole o insegnanti, offriva ai suoi giovani”<sup>(23)</sup>.*

Questa educazione a cui si riferisce Moles è l’educazione per tutta la vita, cioè, la vita è una costruzione continua della persona, del suo sapere, dei suoi talenti, ma anche della capacità di discernere e di agire.

La semplice presenza dell’insegnante, l’effusione di un congiunto di qualità come affetto, dolcezza, pazienza, apertura alle necessità più profonde dell’altro, la capacità di mettersi nei panni di colui che soffre, renderebbe dispensabile qualunque specie di insegnamento.

È chiaro, allora, che la l’educazione olistica alla pace richiede una trasformazione di atteggiamento da parte degli insegnanti. Ciò sarà possibile quando l’insegnante desidererà costruire un mondo più pacifico, un mondo più bello, a cominciare da se stesso.

### **3.6 Risultati**

In questa parte si vuole fare una valutazione generale del progetto svolto nella città di Altinópolis, dato che, nella voce 3.3.4 Descrizione dei Programmi, sono già stati fatti dei commenti ed una analisi critica, con base anche nelle interviste realizzate come parte pratica di questo lavoro.

In Brasile, cambiare il senso dell’educazione più che una necessità era ed è ancora un’esigenza, un’urgenza.

Quando le politiche pubbliche per l’educazione brasiliana sono state cambiate, la scuola è stata la prima a sentirne gli effetti.

Il Decreto Legge della Costituzione Federale del 1988 riconosce i municipi come enti federativi e l’art. 211 riconosce l’esistenza di sistemi municipali di istruzione. Questo Decreto praticamente ha tolto al governo statale la responsabilità e l’obbligo di garantire un’educazione pubblica di qualità e l’ha trasferita ai comuni. All’inizio si è sentito una gran resistenza da parte, soprattutto, degli insegnanti che, ormai, non potevano fare nulla. La nuova Legge ha portato cambiamenti esclusivamente all’Asilo Nido, alla Scuola Materna e alla Scuola Elementare.

---

23- Moles A, in Weil P, op. cit., Editora Gente, São Paulo 2002, p. 46

Ci sono stati dei comuni che hanno avuto molte difficoltà per adeguarsi ai modi prescritti dalla legge, per diversi problemi di natura economica e strutturale e politica.

Nel frattempo, altre città, che si trovavano in condizioni, soprattutto economiche, favorevoli, hanno avuto la possibilità di provare la loro capacità di superare questa nuova grande sfida, migliorando la qualità dell'educazione in tutti i sensi, garantendo i posti nelle scuole, la preparazione degli insegnanti, il miglioramento della struttura fisica, ecc. Tutto questo è stato realizzato ad Altinópolis.

La municipalizzazione ha dato libertà al sindaco di decidere gli orientamenti pedagogici delle scuole pubbliche. Però, tutto quanto è nuovo, di solito, è combattuto e questo fatto esige dagli operatori molta decisione e coraggio nell'esecuzione del progetto.

Marco Ernani aveva un sogno che, all'inizio, anche a lui sembrava utopico. Con persistenza e con appoggi politici ed economici è riuscito a realizzare, non a perfezione, che sarebbe impossibile più che utopico, tutto quanto è stato presentato in questo capitolo.

Per essere in grado di realizzare il suo progetto che coinvolgeva tutta la città, anche se piccola, Marco Ernani avrebbe dovuto fare molte cose che richiederebbero più soldi, e fortunatamente lui si trovava nel momento giusto al posto giusto. Cioè, era stato scelto, da poco, nell'elezione dell'ottobre 2000, come sindaco di Altinópolis per il PT – Partido dos Trabalhadores (Partito dei Lavoratori), lo stesso partito che ha portato Luis Inácio Lula da Silva alla presidenza della Repubblica e tanti altri politici al governo di molte città e stati brasiliani.

Come è già stato detto, quando ha pensato di fare qualcosa di concreto per la sua città, Marco Ernani era consapevole che aveva bisogno di molti più soldi di quelli esistenti nelle casse comunali. Per questo si è rivolto al Governo Federale, presentando il Progetto che pretendeva sviluppare nella città, che seguiva diligentemente gli orientamenti dell'UNESCO, le norme indicative dalla LDB, dai PCN e dal PNE, e che avrebbe portato alla città delle miglie a livello sociale, culturale e ambientale. In questo modo non gli è stato difficile ottenere l'appoggio politico ed economico di cui aveva bisogno per portare avanti il progetto nella città.

È interessante osservare che ottenere appoggio politico e specialmente economico per un singolo progetto non è facile. L'appoggio al progetto di Altinópolis è stato, in un certo senso, "agevolato" da parte dei governanti perché esso avrebbe portato, in un momento storico importante per il PT, notorietà ad un compagno di partito, e ciò era molto importante e interessante per la campagna elettorale futura e anche per l'applicazione sociale del progetto.

Per fortuna Marco Ernani, più che un politico, era ed è ancora un idealista e aveva delle buone intenzioni nei confronti dei suoi concittadini: sviluppare un Progetto di Educazione alla Pace e Non

violenza che coinvolgesse tutta la città. Perché il Progetto avesse dei risultati positivi, molti cambiamenti, in tutti sensi e settori, erano necessari.

Le richieste, implicite, di cambiamento, che permeavano quasi tutti i programmi in tutti settori, si fondavano praticamente sulla visione olistica di sviluppo umano e sullo sviluppo di una cultura di pace e non violenza, che si cercava di infondere nelle menti, soprattutto degli operatori coinvolti nel progetto.

Si sperava che questi cambiamenti avvenissero in virtù dei corsi, degli orari di HTPC, per gli insegnanti, degli addestramenti dei dipendenti, nelle riunioni e seminari previsti nel Progetto.

Nell'analisi generale del Progetto si osserva che i risultati ottenuti segnalano che gli obiettivi raggiunti sono più che soddisfacenti.

Quello che, purtroppo, non si riesce a misurare è quanto dei cambiamenti ottenuti, soprattutto d'atteggiamento, durante lo svolgimento del progetto, è rimasto effettivamente.

Alcuni degli intervistati che hanno partecipato direttamente ai corsi, seminari, orari di HTPC, tra altri, hanno dichiarato che queste attività hanno contribuito in maniera efficace perché un cambiamento intra, inter e trans-personale si realizzasse non in tutti, ma in diverse persone.

La nuova esperienza realizzata a Altinópolis aveva come uno dei suoi obiettivi offrire ai cittadini qualità di vita, un modo preventivo per affrontare la vita.

La scuola è stata il centro dell'attenzione dello svolgimento del progetto, come ha dichiarato Marco Ernani, per il numero significativo dei programmi svolti in ambito scolastico o che coinvolgevano la scuola. La scuola era il punto centrale in cui si riponeva la speranza di cambiamento.

Nell'ambiente scolastico, il filo conduttore delle strategie dei programmi per prevenire, ridurre, evitare, ecc, la violenza in tutte le dimensioni della vita, come abbiamo dimostrato nel secondo capitolo, è la costruzione della cultura della pace e non violenza. Questo filo conduttore impregnava il quotidiano della scuola e faceva emergere un nuovo paradigma – la pace – integrato ai progetti pedagogici, fortificato dalle azioni solidarie per la difesa dei diritti umani e della giustizia sociale.

Il progetto pensò in modo nuovo lo spazio scolastico, trasformando una scuola chiusa nelle sue tradizioni e paradigmi in una scuola democratica, aperta alla società. Le scuole di Altinópolis divennero uno spazio di costruzione e ricostruzione della conoscenza, spazio per fare, pensare, riscoprire, reinventare nuove forme di vedere e rivedere la pratica educativa, dove tutti condividevano e provavano idee, sentimenti, esperienze. La scuola era un “fare” pedagogico generatore di nuove forme del fare in funzione degli obiettivi e delle necessità della comunità.

Il progetto ha ripensato e *risignificato* lo spazio scolastico e le azioni riguardanti all'educazione alla pace, mediante i temi trasversali che non erano visti come un semplice complemento del curriculum, ma addirittura lo componevano, lo integravano. Insegnanti e studenti si appropriavano delle riflessioni per costruire la pace e di nuove conoscenze per fortificare la cultura della pace e diventare, così, moltiplicatori della non violenza.

Oggi, purtroppo, la realtà in Altinópolis è diversa. Molti progetti svolti nella gestione precedente sono stati sradicati a causa di divergenze politiche; fra quelli che sono stati mantenuti, il progetto della Santa Croce è il principale, che, però, non ha gli stessi obiettivi e offre un numero ridotto di attività con orari stretti e solo per gli studenti più grandi. Alcuni degli insegnanti intervistati hanno dichiarato che era stato chiaramente “vietato” di fare riferimento ai progetti della gestione precedente nelle scuole.

Nel campo della salute, le cure alternative come ginnastica orientale, auriculoterapia e reiki, officina terapeutica, sono stati citati come programmi che sono stati soppressi.

Il popolo brasiliano è pacifico, ma è anche inconsapevole, debole e privo della coscienza critica necessaria per reclamare e lottare per i propri diritti, soprattutto per quelli già acquisiti.

Questo ci fa pensare che ancora siamo lontani dal vivere in un mondo più giusto, più bello, come sognavano Freire e tanti altri esponenti della letteratura mondiale, che sono riusciti a mostrarci la strada da fare per creare una società più umana, tollerante, umile, pacifica, giusta.

Noi educatori, consapevoli di quale strada dobbiamo percorrere, abbiamo una gran responsabilità verso la società, verso il mondo, e ciò dovrebbe spingerci a disseminare ed applicare i nuovi paradigmi dell'educazione per questo millennio, che è solo all'inizio, con progetti ed azioni concrete messi in pratica oggi per ottenere risultati efficaci per il domani.

Altinópolis, la città dell'utopia, per quasi quattro anni è stata un esempio concreto e ha dimostrato che è possibile “costruire” una società più giusta, più pacifica, con base nella visione olistica di sviluppo umano e nei concetti della cultura e dell'educazione alla pace e non violenza.

### **3.7 Le esperienze minori – Scuole di Pace**

Essendo il Brasile un paese grandissimo nella sua estensione territoriale, è quasi impossibile avere conoscenza di tutti i progetti e programmi educativi che oggi sono svolti dal nord al sud del paese.

Dalla Convocazione Nazionale per l'Educazione alla Pace realizzata nel 30 giugno del 1999, che aveva lo scopo di combattere la violenza nelle scuole di tutto il paese, innumerevoli sono state le risposte da parte di enti pubblici e privati, di ONGs, e della società civile.

Stati come Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins sono stati tra i primi ad iniziare azioni di promozione della pace nelle scuole.

Le azioni proposte dalla Convocazione Nazionale per l'Educazione il Programma Scuole di Pace sono state inserite nel quadro più ampio delle realizzazioni dell'UNESCO, rivolto alla costruzione di una cultura di pace che comprendesse i valori essenziali alla vita democratica come: partecipazione, uguaglianza, rispetto ai diritti umani, rispetto alle diversità culturali, libertà, tolleranza<sup>(24)</sup>.

Oltre a ciò, la cultura di pace è intrinsecamente correlata alla ricerca di strategie che possono rendere possibile la soluzione non violenta dei conflitti, dando priorità al dialogo, alle trattative e alla mediazione, in modo da creare la coscienza che la guerra e la violenza sono inaccettabili.

La Cultura della Pace aveva come premessa per la sua concretizzazione, la conscientizzazione, la mobilitazione, l'educazione, l'informazione e richiedeva partecipazione. Come processo a lunga scadenza, questa doveva considerare i contesti storici, politici, economici, sociali e culturali, dalla pratica quotidiana fino agli spazi più ampi delle società, globali e locali.

Nel contesto brasiliano, l'UNESCO ha tradotto questo intento mettendo in pratica studi ed azioni che hanno contribuito alla diminuzione della violenza, soprattutto quella che coinvolgeva i giovani <sup>(25)</sup>. Da questa ricerca svolta nel Brasile, tra altre, è stato constatato un alto indice di morti violente di giovani, soprattutto nei fine settimana. È stata osservata anche la mancanza di opportunità dei giovani delle classi popolari, soprattutto nel campo lavorativo, culturale, sportivo e del divertimento, fatto che si presenta come un segno di esclusione sociale<sup>(26)</sup>.

Questi lavori hanno indicato che le strategie di lotta contro la violenza che colpiva i giovani dovevano essere concentrate in azioni di stimolo alla partecipazione giovanile e alla realizzazione di azioni che rendessero possibili il pieno esercizio della cittadinanza.

---

24- Il significato di tolleranza utilizzato dall'UNESCO fa riferimento all'articolo 1° dalla Dichiarazione dei principi sulla tolleranza (UNESCO 1977): "1.1- La tolleranza è il rispetto, l'accettazione e l'apprezzamento della ricchezza e della diversità delle culture del nostro mondo, dei nostri modi di espressione e delle nostre maniere di esprimere nostre qualità di esseri umani. È fomentata dalla conoscenza, dall'apertura dello spirito, la comunicazione e la libertà di pensiero, della coscienza e della credenza. La tolleranza è l'armonia nella differenza. Non solo è un dovere di ordine etica; è ugualmente una necessità politica e giuridica. La tolleranza è una virtù che torna la pace possibile e contribuisce per sostituire una cultura di guerra per una Cultura della Pace; 1.2- La tolleranza non è concezione, condiscendenza, indulgenza. La tolleranza è, innanzitutto, un atteggiamento attivo fondato nel riconoscimento dei diritti universali della persona e delle libertà fondamentali dell'altro. In nessun caso la tolleranza potrebbe essere invocata per giustificare lesioni a questi valori fondamentali. La tolleranza deve essere praticata dagli individui, dai gruppi e dallo Stato".

25- Waiselfisz J J, **Mapa da violencia: os jovens do Brasil**, Garamond, Rio de Janeiro 1998.

26- Studi recenti, Castel (1997) segnalano che l'uso del termine porta ad un'infinità di situazioni distinte. Afferma inoltre che le linee costitutive essenziali delle situazioni di "esclusione" non si trovano in essa, cioè, che l'esclusione è originata effettivamente dallo stato in cui vivono tutti quelli che si trovano fuori dai circuiti vivi di scambio sociale



In questa prospettiva, è stato osservato, negli ultimi decenni, un movimento crescente nei diversi segmenti della società brasiliana, nel senso di rafforzare azioni mediatrici destinate alla costruzione delle traiettorie cittadine per le diverse gioventù di questo immenso paese.

Tale movimento ha dato vita a una rete di rapporti di collaborazione fra differenti “attori”, fra i quali i poter pubblico, organizzazioni non governative, organismi internazionali, movimenti sociali, imprenditori, ecc.

Fra queste possibilità, il rafforzamento del dialogo con i giovani si è mostrato più vantaggioso, libero da preconcetti, stereotipi e discriminazioni, nel rispettare le molteplici identità e facendo attenzione ai modi come i giovani stavano costruendo risposte capaci di svelare i loro desideri e le loro necessità.

Se, da un lato, questi giovani presentavano il marchio della generazione vincolata ad un forte sentimento di paura e di incertezza nei confronti della polizia, la disoccupazione e le prospettive di futuro, dall’altro, erano detentori di speranza e fiducia nella possibilità di avere una vita migliore e una significativa potenzialità affermativa, anche se essi si trovavano immersi nel dubbio e nelle contraddizioni.

Il Programma Scuole di Pace poteva, e può ancora, essere tradotto in strategie basate sullo stimolo all’apertura delle scuole nei fine settimana e nella creazione di spazi alternativi che attraggano i giovani.

Questo Programma era parte integrante di un programma nazionale, più ampio, dell’UNESCO: **“Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”** – Aprendo Spazi: Educazione e Cultura alla Pace, in cui le strategie univano differenti spazi e pratiche. Nel documento su questo programma si legge:

*“L’UNESCO ha promosso una strategia per lo sviluppo di un Programma Nazionale di Apertura delle Scuole nei fine settimana e la messa a disposizione di spazi alternativi che possono attrarre i giovani, collaborando all’inversione del quadro di violenza e alla costruzione di spazi di cittadinanza”<sup>(27)</sup>.*

Queste strategie sono nate dall’osservazione fatta dall’UNESCO d’esperienze positive negli Stati Uniti, Francia, Spagna e altri paesi con disegno simile, in cui il lavoro con giovani nelle dimensioni artistiche, culturali e sportive hanno costituito eccellente forma di prevenzione della violenza.

---

27-Abramovay M, et al, **Escolas de paz**, Edizioni UNESCO, Brasilia 2001, p. 22.

Lo stato del Rio de Janeiro, in Brasile, il Programma Scuole di Pace è stato costruito a partire di un quadro delineato con base nelle informazioni presentate delle ricerche<sup>(28)</sup> che dimostrano che la città del Rio de Janeiro possiede uno dei più alti contingenti di giovani morti per omicidi - 1.352 nel 1998 – alta tasso di mortalità provocata per omicidi – 62,6% nel 1998 – ed altre violenze tra i giovani.

Il Programma Scuole di Pace è stato lanciato nel 8 agosto del 2000<sup>(29)</sup>, insieme alla mobilitazione contemporanea, per occasione dell’**Anno Internazionale di Cultura della Pace**, particolarmente prossimo al “Manifesto della Pace”, iniziativa dell’UNESCO, che ha riunito firme delle popolazioni delle diverse parte del mondo, con l’obiettivo di collocare la Pace nel centro delle discussioni mondiali e di fare un appello per i compromessi individuali di ogni cittadino.

Lo stato del Rio de Janeiro ha riunito 6 milioni di firme, avendo distacco come polo di maggior mobilitazione a livello mondiale, culminando nella consegna del Manifesto do Rio de Janeiro all’Organizzazione delle Nazioni Unite – ONU, dal governo dallo Stato, nel settembre del 2000.

Queste azioni hanno originato un accordo di cooperazione tra l’UNESCO ed il governo dello Stato del Rio de Janeiro, allo scopo di discutere maniere di minimizzare la drammatica situazione che la gioventù “fluminense” stava vivendo.

Si credeva che fosse possibile eliminare fattori negativi presenti nelle varie comunità e regioni ad elevato numero di morti da cause esterne e banali tra i giovani “fluminenses” come: oziosità, che origina tanti vizi, e mancanza di attività sportive, culturali e divertimenti.

Rispettare la vita, rifiutare la violenza, essere generoso, ascoltare per capire, preservare il pianeta e riscoprire la solidarietà sono state le parole d’ordine del Programma Scuole di Pace.

È evidente che ci sono tante cose da fare in una società segnata dall’ingiustizia e dalla disuguaglianza, come la società brasiliana. Ma era necessario iniziare da alcuna parte.

È importante sottolineare che il Programma Scuole di Pace, svolto a Rio de Janeiro, oltre a presentare numeri spaventosi di violenza – dati che sono stati notati anche dall’UNESCO – è stato un progetto pioniere che ha portato risultati positivi ai giovani ed alla società. Altri programmi sono stati sviluppati contemporaneamente, però, il Rio de Janeiro era la grande sfida.

Il Programma si è presentato come una proposta potenzialmente capace di promuovere l’accesso e le opportunità di convivenza per la gioventù, mediante l’impianto di una cultura dei valori e dell’educazione basata sui diritti umani, basi per la costruzione di una cultura di pace.

---

28- Nel 1988, la città di Rio de Janeiro sorge come la terza capitale del paese quanto all’indicativo “tasso di obiti da arma di fuoco”, tra la popolazione dai 14 ai 25 anni. Si veda Waiselfisz, Julio Jacobo, Mapa da violencia II: os jovens do Brasil, Brasília, UNESCO, 2000.

29- Nel 2000, oltre a Rio de Janeiro, il Programma è stato sviluppato negli stati di Pernambuco e Mato Grosso. Nel 2001, si prevedeva lo svolgimento in altri stati fra i quali Bahia e São Paulo.

Nella selezione delle scuole che hanno partecipato, secondo la Segretaria di Educazione del Rio de Janeiro, sono state “privilegiate” le regioni con maggior violenza e le località con poche alternative di cultura e divertimento, come pure stabilimenti dotati di una migliore infrastruttura (biblioteca, laboratori di informatica, quadra di sport, ecc).

Le attività del programma sono state svolte da agosto a dicembre del 2000 e la realizzazione è stata preceduta dalle seguenti azioni:

- invito alle scuole, statali a partecipare al Programma, secondo alcuni criteri di iscrizione: disponibilità di spazio fisico adeguato, localizzazione nelle aree di violenza e iniziative comunitari;
- presentazione, da parte delle scuole, di un progetto di esecuzione delle attività, come procedimento di adesione;
- incentivo al lavoro prioritario coi giovani;
- definizione degli investimenti – remunerazione di tutti gli 'integranti dell'equipe di animatori (17 persone per scuola), finanziamento per la manutenzione delle scuole nei fine settimana e per il fornimento di merende e pranzi a tutti i partecipanti;
- selezione dell'equipe nelle scuole: 1 coordinatore generale della unità scolastica, 1 coordinatore della raccolta di firme d'adesione al Manifesto 2000, 1 coordinatore delle attività sportive, 1 coordinatore delle attività di lettura, 1 agente culturale, 8 monitori di attività, 2 addette alla mensa e 2 ausiliari;
- convocazione di volontari non remunerati;
- formazione, svolta dall'UNESCO e rivolta all'equipe degli animatori, dei dirigenti e dei coordinatori;
- apertura delle scuole nei fine settimana dalle 8.00 – apertura con colazione comunitaria - alle 12.00 – pranzo – fino alle 16.00 – conclusione;
- sviluppo di attività relative allo stimolo della produzione culturale, sportiva e di svago; sono state suggerite officine di artigianato, graffito, sporti, danza, capoeira, musica, attività d'incentivo a lettura, gincane e presentazione artistiche,
- stabilimento di rapporti di collaborazione con enti pubblici e privati;
- stimolo all'articolazione di rapporti di collaborazione tra le scuole partecipanti.

La scuola è stata eletta come riferimento centrale delle azioni del programma, la struttura scolastica è stata riconosciuta come *locus* potenzialmente privilegiato per l'investimento nel processo di cambiamento di atteggiamento dei giovani esposti alla violenza, poiché:

- si considerava la possibilità della identificazione della scuola come spazio di riferimento e appartenenza, che aspirava, tra altri fattori, all'interno delle comunità, alla condizione di nucleo organizzato e legittimo;
- era concepita come un posto di accesso aperto a tutti i membri della comunità, anche a coloro che non erano direttamente legati ad essa;
- si credeva nella possibilità di offrire una nuova via, più informale, di approccio nei confronti della famiglia, della comunità e della gioventù.

La grande innovazione del programma sviluppato a Rio de Janeiro stava nel fatto che esso indicava la costruzione di un progetto educativo fondato sull'apertura dello spazio fisico, pedagogico e sociale delle scuole. In questo modo, il Programma Scuole di Pace ha contribuito alla legittimazione, da parte del poter pubblico, di un processo innovatore di democratizzazione delle scuole nelle quali esso si svolgeva.

Si è creduto nel Programma e la sua realizzazione è stata efficace: le Scuole di Pace hanno prodotti risultati sorprendenti.

Ricercatori di campo hanno commentato la storia del ragazzo graffitista che ha avuto la sua autostima restaurata ed è passato ad insegnare nelle scuole "l'arte del graffito".

Laura G. Roizman commenta:

*“Non possiamo mai ignorare la forza costruttiva dei piccoli piaceri quotidiani, delle cose più semplici della vita, che sono, a volte, dimenticate nel fondo dell'armadio, nascoste da una pila di saperi e di impegni non necessari per un mondo migliore”<sup>(30)</sup>.*

La valutazione del Programma Scuole di Pace a Rio de Janeiro, concepita dall'UNESCO, non seguiva come modelli parametri e linee rigide, come per esempio la valutazione positiva o negativa del Programma in sé, anzi, questo doveva servire di appoggio alle continuità delle Scuole di Pace, segnalando aree che richiedessero investimenti speciali e offrendo cambiamenti effettivi e possibili innovazioni.

Fra le caratteristiche positive del Programma, una è evidente: l'alto indice di approvazione tra gli "protagonisti" che sono stati ascoltati, approvazione espressa nei più svariati livelli, dagli eccellenti voti attribuiti al Programma fino alla valutazione che esso ha contribuito al miglioramento del lavoro nella scuola e ha ottimizzato il rapporto con la comunità intra ed extrascolastica.

---

30- Roizman G L, Diskin L, Paz como se faz? semeando cultura de paz nas escolas. Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO 2003, p. 09.

Un altro aspetto importante è stato il significativo impegno dimostrato da tutta l'equipe di professionisti coinvolti nel Programma che hanno dato innumerevoli dimostrazioni di interesse al successo del Programma Scuole di Pace.

È stato anche osservato che il Programma ha cercato di occupare uno spazio prima lasciato ai margini, avendo promosso la discussione sugli aspetti fondamentali di una vita cittadina, allo scopo di far fronte alla violenza mediante:

- la democratizzazione dei beni e dei servizi culturali;
- l'offerta di spazi ed impianti di divertimento, arti e sporti;
- l'educazione alla cittadinanza;
- legittimazione dello spazio della scuola anche come punto di ritrovo tra le generazioni, le famiglie e le comunità;
- considerazione dello stabilimento scolastico come un luogo privilegiato di socializzazione tra i giovani e di sviluppo di attività ludiche, culturali e sportive.

Un altro punto importante è stata la sfida rappresentata per le stesse scuole, nel senso che esse dovevano mettere in discussione e, in certi casi, trasgredire le proposte pedagogiche non sintonizzate col progetto sociale per i giovani.

Fondamentalmente, la scuola sorgeva come una istituzione associata alla possibilità di dialogo in opposizione alla violenza. Tuttavia, la scuola non era abituata a lavorare con programmi del tipo che valorizzano la partecipazione giovanile.

Nonostante tutto, testimonianze dei giovani, che hanno segnalato gravi manifestazioni di preconcetti, esclusione e di violazione dei diritti del cittadino giovane, allo stesso tempo hanno svelato strade per la costruzione di valori capaci di promuovere la fissazione di lacci di solidarietà, l'accettazione del differente, la compressione dei diversi posti occupati dalle generazioni, la convivenza pacifica del nuovo col vecchio e l'incontro della tradizione con la creazione, tra altri progressi.

Ancora secondo i giovani, la pace veniva costruita per riscattare i diritti fondamentali conquistati dalla società democratica, molto spesso violati nella pratica sociale. In altre parole, per questi giovani, la pace significava avere rispetto ed essere rispettato.

I valori pretesi nella ricerca della pace – solidarietà, rispetto, uguaglianza, dignità e fiducia nell'altro – col passar del tempo hanno sofferto e soffrono ancora oggi un profondo deterioramento, nel quale lo scambio, la vendita e la compra passano a prevalere su altri valori. È nella tensione tra

il mondo reale ed il mondo desiderato che i giovani stanno provando la costruzione di un mondo miglior.

Per la realizzazione del sogno dello sviluppo di una cultura di pace, anche se esiste l'apertura alle iniziative locali – a livello comunale, statale, iniziative private, ONGs, ecc - non è ancora stato creato un complesso di norme di livello nazionale che istituisca progetti di questo genere in tutte le scuole del paese.

Come già segnalato in precedenza, contemporaneamente al Programma Scuole di Pace sviluppato nel Rio de Janeiro, altri stati del Brasile partecipavano alla stessa esperienza, però, ognuno con le sue necessità e caratteristiche particolari.

Qui di seguito sarà presentato un elenco delle principali attività svolte nel Brasile insieme all'UNESCO. Sono le Comunità di Educazione alla Pace e Diritti Umani.

- a. **Associazione Palas Athena** – agenzia per lo sviluppo di programmi socio-educativi e progetti per le reti di partecipazione cittadina. Promuove lo studio delle filosofie africane, orientali, amerindie e occidentali. Offre corsi, seminari, dibattiti, officine, laboratori e presentazioni artistiche, realizzati in diverse città e stati dal Brasile. Fondato sulla traccia dei programmi educativi, sviluppa progetti che ricevono la collaborazione del governo e altre attività in vari punti del paese.
- b. **Cattedra UNESCO di Cultura della Pace (UFPR –Università Federale del Paraná)** – Si propone di promuovere la cultura della pace sviluppando un sistema integrato di attività di insegnamento e ricerca mediante l'utilizzazione di tutti i mezzi sostenibili per la trasmissione delle conoscenze – seminari, conferenze, dibattiti, pubblicazione, materiali audio-visivo, centri di documentazione ed informazione, ecc).
- c. **Cattedra UNESCO di Educazione alla Pace, Diritti Umani, Democrazia e Tolleranza (USP – Università dello Stato di São Paulo)** – Promuove un sistema integrato di ricerche, addestramento, informazione e attività di documentazione nell'ambito dei diritti umani, della democrazia e della pace. Si propone di iniziare ricerche e stabilire collaborazione per l'elaborazione di un curriculum che tratti di temi concernenti i diritti umani, la democrazia e la pace, da utilizzare nei programmi dell'Università e promuove lo sviluppo progressivo di un sistema nazionale di educazione permanente per la democrazia ed i diritti umani.
- d. **Rete di Comunicazione Latino-Americana per i diritti Umani** – È uno spazio di ritrovo, appoggio, intercambio, articolazione e coordinazione di organizzazioni che

svolgono lavori sistematici nell'ambito dell'Educazione sui Diritti Umani nel Brasile.

- e. **Rete di Comunicazione Latino-Americana per i Diritti dei Bambini** – Iniziativa dell'Agenzia di Notizie per i Diritti Umani dell'infanzia- ANDI – con l'appoggio dell'UNESCO, intende promuovere una cultura di propagazione e difesa dei diritti dei bambini e degli adolescenti nell'America Latina per mezzo del controllo, della ricerca, della mobilitazione e della formazione di professionisti dei mass media, in consonanza col principio della libertà di opinione, espressione e stampa.
- f. **Osservatorio della Violenza nelle Scuole** – Frutto di un accordo fra l'Università Cattolica di Brasilia e l'UNESCO, è stata fondata nel novembre 2002 con la finalità di riunire ricercatori ed educatori della tematica della violenza nelle scuole.

Saranno ora presentati, brevemente, altri progetti in corso, che serviranno di complemento per la valutazione finale di questo lavoro.

Città: Bauru, stato di São. Paulo, dipartimento di Scienze Umane, dell'Università dello Stato di São Paulo - UNESP, il **Gruppo di Studio dei Diritti Umani** sorge nel marzo del 2000 come un'estensione delle attività del Nucleo per la Tolleranza, che promuoveva, fin dal novembre del 1999, eventi e discussioni sui temi attinenti alla diversità culturale, alla cultura della pace e ai diritti umani.

Dal marzo del 2000, gli studenti dell'università si riuniscono ogni settimana per discutere temi concernenti i Diritti Umani.

Nel marzo 2002, il gruppo è stato registrato come **Gruppo di Ricerca di Diritti Umani** nel Centro Nazionale di Ricerche del CNPq<sup>(31)</sup>.

Nel 2004, nuovi obiettivi e proposte sono stati tracciati per studiare testi di base filosofica, produrre testi e prodotti di multimedia, realizzare ricerche, promuovere azioni comunitarie e orientare ricerche universitarie sulla tematica dei Diritti Umani. Gli incontri sono aperti a qualsiasi persona che voglia partecipare.

---

31- CNPq- Consiglio Nazionale per lo Sviluppo Scientifico e Tecnologico insieme al Ministero dell'Educazione.

**Città:** Porto Alegre, capitale del Rio Grande do Sul; **Educatori per la pace – Brasile.**

“Educatori per la pace” è il nome di un’organizzazione non governativa che intende:

- contribuire alla prevenzione ed alla lotta la violenza, mediante programmi e proposte metodologiche di educazione alla pace e non violenza,
- promuovere lo sviluppo dell’educazione alla pace mediante programmi di qualificazione degli insegnanti sul tema dell’educazione alla pace e non violenza,
- cooperare con le autorità ed entità governative per l’istituzione di politiche educative rivolte alla costruzione di una cultura di pace;
- sviluppare studi e ricerche, nella prospettiva della costruzione di una cultura di pace attiva, promuovendo l’intercambio con istituzioni universitarie e di sviluppo sociale;
- promuovere i valori dell’etica, della pace, della cittadinanza, dei diritti umani e di altri valori universali, mediante programmi di formazione e integrazione comunitaria, coinvolgendo bambini, giovani ed adulti;

### **Le attività**

- formazione continuata degli insegnanti delle istituzioni pubbliche e private, soprattutto attraverso il Corso di Educazione alla Pace, di 40 ore, con l’obiettivo di introdurre gli insegnanti a questa tematica;
- assistenza alle scuole pubbliche e private per l’istituzione di programmi ed azioni di educazione alla pace;
- pubblicazione di testi, articoli, documenti sull’educazione alla pace, e altri sussidi;
- promozione di spazi di discussioni e dibattiti delle questioni riguardanti la giustizia sociale ed le relazioni umani, in modo da ottenere un consenso per la pace ed indurre i governanti a costruire alternative pubbliche per una cultura di pace;
- altri contributi nella costruzione di alternative pedagogiche che ottimizzino l’esercizio della critica e offrono cambiamenti referenziali nella risoluzione di conflitti e le relazioni di potere.

### **A chi è svolto**

- insegnanti e dirigenti scolastici;
- leader giovanili;
- genitori, soprattutto alle associazioni di genitori ed insegnanti;
- leader comunitari, sindacati, associazioni di quartiere;
- altre ONGs;
- autorità esecutive, legislative e giudiziarie.



La Federazione Bandeirantes del Brasile, sorge come un progetto nel 2003, integrato agli otto obiettivi di Sviluppo del Millennio delle Organizzazioni delle Nazioni Unite – ONU. Il progetto di Cultura della Pace - Lotta contro la fame, ha come obiettivi contribuire alla costruzione di una società più giusta, con azioni che incentivano il cambiamento di abitudini nei riguardi della nutrizione.

### **Obiettivi**

- Contribuire e partecipare alle politiche pubbliche insieme alla società civile e al governo con azioni compatibili con la natura e con pratiche educative, allo scopo di migliorare la qualità di vita dei bambini e dei giovani brasiliani;
- Capacitare differenti “attori” – giovani e adulti – sociali, per, come moltiplicatori delle azioni nelle comunità, contribuire nella riduzione dei indici di fame nel paese;
- Valorizzare gli spazi sociali e culturali per agire di forma critica e costruttiva nella promozione della Pace e del bene comune.

### **Pubblico Destinatario**

- Roraima - quartiere Silvio Leite - Boa Vista;
- Pará – quartiere Guama, Terra Firme e Tapa;
- Ceará – quartiere Damas, Montese - Fortaleza;
- Pernambuco – quartiere Vila Nova do Cabanga – Recife;
- Rio Grande do Sul - quartiere Glória – Porto Alegre.

### **Questi cinque stati assistevano:**

- bambini ed adolescenti tra 0 e 12 anni : 840
- giovani tra 12 e 21 anni: 250
- adulti sopra i 21 anni: 150
- famiglie: 400

### **Azioni Svolte**

- officine di abilità sulle forme di coltivazione, sfruttamento, *ri*-sfruttamento, sicurezza e qualità degli alimenti, trattamento e preservazione dell’acqua, salute e prevenzione delle droghe;
- Orto per la coltivazione di ortaggi e legumi per il consumo delle famiglie coinvolte e generazione di redditi;

- Edizione di libretti per le famiglie con istruzioni su come fare e cosa fare per la coltivazione di ortaggi per l'auto-consumo, ricette di ri-sfruttamento degli alimenti, sicurezza e qualità;
- Campagne di mobilitazione e sensibilizzazione con le comunità coinvolte nei Progetti.

### **Investimento**

- L'impianto del progetto ha ricevuto l'appoggio della Campagna Kilometres de Soleil – Francia insieme all'Associazione Scoutistica della Francia e attualmente riceve finanziamento, parziale, dall'Associazione scoutistica dell'Italia.

Ci sono ancora altre campagne e progetti svolti in alcuni stati del Brasile con l'appoggio delle Segreterie Statali dell'Educazione, previsti in un'Agenda di Impegno stabilita nella Convocazione Nazionale per l'Educazione alla Pace.

**Amazonas:** Messa in opera dell'Agenda di Impegno – Convocazione Nazionale per l'Educazione alla Pace.

**Principali azioni programmate:** Nostra Forza – Recupero del Senso della Vita, azioni preventive che eliminano la violenza nelle scuole; creazione delle Comissini del Lavoro Antidroga nelle Associazioni dei Genitori ed Insegnanti e Comunitari; addestramento del corpo docente delle scuole statali, su temi riguardanti la droga come forma di combattere la violenza e promuovere la pace; formazione dei capi-studenti; progetto Pace nella Scuola (Disk Denuncia); progetto di trattamento psicologico e addestramento di studenti e insegnanti alla lotta contro la droga.

**Azione in andamento:** Seminari di Prevenzione all'uso della droga e sulla violenza; Seminari svolti nella capitale e nell'interno dello Stato sul tema "Educazione: una Questione di Cittadinanza"; "Costruendo un nuovo domani", su temi come la sessualità, DST / AIDS– malattie sessualmente trasmissibili - e prevenzione dell'uso indebito della droga; Progetto "Salute nella Scuola" – Crescendo in pace con la vita, destinato ai bambini dai 4 ai 12 anni, e "Prevenire è sempre meglio", destinato agli adolescenti dai 13 ai 18 anni, eseguito nella capitale e in alcune città dell'interno dello Stato.

**Maranhão:** Messa in opera dell'Agenda di Impegno – Convocazione Nazionale per l'Educazione alla Pace.

**Principali azioni:** Realizzazione di riunioni; seminari; dibattiti; canto; preghiere; riflessioni; giochi educativi; gincana e cartelli con frasi educative.

**Minas Gerais:** Programma “Agenda della Pace”

**Principali azioni:** Concorsi di frasi, disegni e testi, fra i quali sono stati scelti i lavori migliori per la composizione dell'Agenda della Pace per l'anno 2000; creazione di spazi nella scuola per lavorare il tema sulla pace in maniera partecipativa, interdisciplinare, con base nella riflessione etica, nel dialogo e nell'unione.

**Pernambuco:** Progetto “Lotta contro la Violenza nello Spazio Scolastico Pubblico”.

**Principali azioni:** Seminari; teatro; film; confezione di lavori artigianali con materiale di scarto; produzione di testi; disegni e pittura; composizione e presentazione di musica popolare o folcloristica; artigianato; eventi di tradizioni regionali; esposizioni di lavori di conoscenze scientifiche; giochi interclassi e extrascolastici; ginnastica ritmica e danze regionali e folcloristiche.

**Santa Catarina:** Progetto “Educazione: Spazio della Produzione della Cittadinanza”.

**Principali azioni:** Settimana per la Vita; Camminate per la Pace; Campagna Educativa nelle Scuole “Consigli di Sicurezza per i Bambini”; Concorso Calendario della Pace per l'anno 2000; Divulgazione nelle Scuole del Progetto Educazione: Spazio di Produzione della Cittadinanza, considerando che le scuole possono organizzare azioni, in base alle loro necessità, che riguardano la “Agenda di Impegno” per lo Stato di Santa Catarina”; Produzione di Testi Didattici per sussidiare i lavori nelle Unità Scolastiche; Realizzazione di Seminari Regionali con temi trasversali.

**São Paulo:** Programma “Patto di San Paolo”.

**Principali azioni:** Seminari, corsi e attività coordinate da professionisti dell’educazione, sport e cultura, realizzazione di attività culturali ed intercambio con altre scuole; competizioni sportive; catena della cittadinanza; creazione di Associazioni Studentesche ed altre.

**Tocantins:** Progetto “Pace nelle Scuole”.

**Principali azioni:** Elaborazione del Progetto “Pace nelle Scuole”; realizzazione di seminari regionali e statali per discutere il Progetto; elaborazione di progetto specifico per ogni unità di insegnamento; presentazione del progetto alle scuole ai fini di una maggior adesione da parte della comunità scolastica; socializzazione delle competenze artistiche, sportive, culturali e musicali degli studenti nei differenti contesti dello spazio scolastico; campagne per l’elaborazione di dispense, fascicoli, video, musiche, poesie, ecc; integrazione delle scuole mediante visite a altre scuole ed istituzioni; ridefinizione del ruolo dell’Organismo Studentesco nella comunità scolastica mediante seminari e riunioni; promozione di discussioni nelle scuole sui diritti dello studente; ridimensionamento degli intervalli con la guida di un incaricato e così via.

Questi sono alcuni dei progetti che si trovano tra i principali del paese, svolti in collaborazione con l’UNESCO, con le Segreterie Statali dell’Educazione; ce ne sono ancora tantissimi altri promossi da iniziative private, da ONGs e dal volontariato.

È importante osservare che, fra questi progetti che si svolgono in Brasile, nessun fa riferimento a pratiche educative e sociale associata a concetti olistici di sviluppo umano, come è stato fatto a Altinópolis; ciò contribuisce a dare importanza allo studio di come tali concetti possono migliorare i rapporti interculturali, sociali, personali, anche in ambito scolastico .

## **Capitolo Quarto**

L'educazione alla pace nel mondo. Brasile - Stati Uniti - Europa: aspetti e confronti

## 4.1 L'emergenza della Pace come un fattore universale

L'obiettivo di questo capitolo non è di fare una descrizione profonda o di presentare una lista completa dei paesi che hanno o stanno svolgendo programmi, corsi, ricerca, studi per la pace, bensì, di offrire una panoramica sulla presenza del tema della pace, che si è diffuso nel mondo come una "necessità", dando rilievo ad alcuni paesi che sono stati alla vanguardia in questo campo. Con base nei fatti storici dell'umanità, tanto quelli precedenti come quelli contemporanei, evidenziati dalle specificità di ogni contesto, si è constatata una necessità incalzante di creare delle strade che portino l'uomo ad imparare e a capire che la convivenza pacifica con l'ambiente, con se stesso, con gli altri e il rifiuto della guerra e dei conflitti, da quelli globali fino a quelli domestici, più che una necessità sono diventati un'emergenza.

Il tema della pace sta sorgendo oggi, non solo come un clamore universale ma come uno dei campi dove si opera un certo consenso<sup>(1)</sup> nel quale la civilizzazione occidentale esprime la sua idea di bene. Soprattutto nel secolo scorso le scienze hanno dedicato energie e sforzi alla riflessione sul tema della pace e dei suoi correlativi, come la violenza e la guerra.

L'antropologa argentina Margareth Mead<sup>(2)</sup>, nei suoi studi, ha dato dei contributi importanti sulla percezione della guerra e della violenza come costruzioni culturali. Anche la psicologia ha sfidato il punto di vista "semplicistico" secondo il quale la guerra è il risultato inevitabile della natura umana, e ha portato nuovi elementi per sua comprensione. È di grande rilievo il contributo di Willian James,<sup>(3)</sup> ritenuto il primo psicologo "per la pace" che ha proposto di cercare una morale che sostituisca quella della guerra.

Tra gli intellettuali impegnati a riflettere filosoficamente sulla pace, si può ricordare il tedesco Max Scheler (1874-1928) e il suo libro spesso citato "A ideia da paz e os pacifismos" (L'idea della pace ed i pacifismi), il francese Maurice Blondel (1861-1949) che ha pubblicato "A luta pela civilização e filosofia da paz (La lotta per la civilizzazione e la filosofia della pace), il tedesco Karl Jaspers (1883-1969) che ha pubblicato "Verdade, liberdade e paz (Verità, libertà e pace) e "A bomba atômica e o futuro do homem" (La bomba atomica e il futuro dell'uomo), lo spagnolo José Ortega y Gasset (1883-1955) ha pubblicato poco prima della Seconda Guerra Mondiale "Quanto al pacifismo"- "Quanto allo pacifismo". Ci sono centinaia di opere che giustificano razionalmente le iniziative e gli impegni pacifisti.

- 
- 1- Il **consenso** sull'idea della pace è sostenuto da Agnes Heller e Ferenc Feher, tra altri autori, quando citano: " Non abbiamo bisogno di stabilire mediante un'argomentazione razionale perché la pace è un valore supremo per noi, ma si accetta come giudizio a priori, che la pace mondiale soddisfa le necessità di tutti e di ognuno". Heller A, Feher F, "**Sobre el pacifismo**", Pablo Iglesias, Madrid, 1985, p. X. Testo di libera traduzione dello spagnolo.
  - 2- Mead M, **La antropologia y el mundo contemporaneo**, Siglo Veinte, Buenos Aires 1971, Traduzione di Alfredo Llanos.
  - 3- James W, **Writings 1902 – 1910**, The Library of america, New York 1999. Testo di libera traduzione dell'inglese.

Dopo la Seconda Grande Guerra, queste iniziative hanno dato origine ad una scienza per studiare la pace, la guerra ed i conflitti, sono stati creati centri di ricerca a livello universitario per lo studio di questo tema, nella prospettiva pluralistica di diverse scienze.

La letteratura sul pacifismo può sembrare ancora molto ristretta e superficiale o congiunturale. La fine della divisione del mondo in due blocchi ha reso obsolete molte delle ricerche e molti studi, che si limitavano al contesto della guerra fredda.

La problematica della pace comincia ad essere definita in maniera ampia, che comprende questioni riguardanti la psiche umana, l'organizzazione socio-economica e politica e anche il culturale. Aumentano gli studi sulla cultura della violenza/cultura della pace, stimolati soprattutto dall'UNESCO.

Tra le ricerche per svelare i meccanismi di formazione di una cultura di violenza e il ruolo di alcuni agenti, come i mass media e le istituzioni religiose, per citare solo queste due, nella proposta di nuove prospettive, soprattutto sulla cultura della pace, emergono quella della nord-americana Elise Boulding<sup>(4)</sup> autore di "Cultura da paz, o lado oculto da historia" (Cultura della pace, il lato occulto della storia); quella di Ariele Denis<sup>(5)</sup> autore di "Mondialiser la paix"- "Mondializzare la pace".

Il sociologo portoghese Boaventura de Souza Santos<sup>(6)</sup> utilizza l'espressione *transizione paradigmatica* per descrivere il momento in cui la società sta vivendo. Secondo Santos, il terzo millennio sta contemplando il culminare di un processo in cui il «paradigma della modernità smette di rinnovarsi ed entra in crisi finale» in cui «le stragi si nascondono dietro alle facciate dove si sente il presagio di segnali, anche se poco chiari, dell'emergenza di un nuovo paradigma»<sup>(7)</sup>. Santos dichiara:

*“Questo rende la nostra società intervallare, perché le mappe conoscitive, interattive e societarie, nelle quali si aveva fiducia, non sono più affidabili, mentre le nuove mappe si rivelano in linee tenui, poco meno che indecifrabili”*<sup>(8)</sup>.

In questo modo, più che una questione di ordine politico o economico, il tema della pace si presenta come una questione di paradigma.

---

4- Boulding E, **Building a global civic culture, education for an interdependent world**, Siracuse University, New York 1990.

5- Denis A. **Mondialiser la paix**, La Dispute, Paris 2000.

6- Santos B de S, **A critica da razao indolente**: contra o desperdicio da experiencia, Cortez, Sao Paulo 2000.

7- Santos B. In Guimaraes R M, **Educação para a Paz** – sentidos e dilemas, Educ, Caxias do Sul 2005, p.21. Il consenso sull'idea della pace è sostenuto per Agnes Heller e Ferenc Feher, tra altri autori, quando citano: “Non abbiamo bisogno di stabilire mediante un'argomentazione razionale perché la pace è un valore supremo per noi, ma si accetta come giudizio a priori, che la pace mondiale soddisfa le necessità di tutti e di ognuno”. Heller A, Feher F, **“Sobre el pacifismo”**, Pablo Iglesias, Madrid, 1985, p. X. Testo di libera traduzione dello spagnolo.

8- Mead M, **La antropologia y el mundo contemporaneo**, Siglo Veinte, Buenos Aires 1971, Traduzione di Alfredo Llanos.

In questo caso l'educazione alla pace sorge come uno strumento importante nella concretizzazione di una cultura di pace, perché emerge nell'interlocuzione della comunità internazionale non solo come una nuova area di ricerca o un campo rilevante, ma come espressione dell'idea di bene, dove si gioca la questione stessa del senso dell'umanità e della finalità dell'educazione.

Compito mondiale, esigenza indiscutibile, componente importante dei programmi educativi, sono alcuni dei attributi riferiti all'educazione alla pace.

Questo si può vedere, per esempio, negli autori come il pedagogo tedesco Volker Lenhart<sup>(9)</sup> che, nell'articolo che ha scritto per la rivista *Educação e Realidade* - Educação numa Sociedade Mundial: Globalização como Desafio à Pedagogia”- (Educazione e Realtà - Educazione nella Società Mondiale: Globalizzazione come Sfida alla Pedagogia) presenta l'educazione alla pace come un compito mondiale, insieme all'educazione professionale, all'educazione ai diritti umani e all'educazione interculturale.

In maniera analoga Senghaas<sup>(10)</sup> qualifica l'educazione alla pace come un'esigenza indiscutibile del nostro tempo.

A questo proposito, nel 1970 il tedesco Rörhs afferma che:

*“L'educazione per il mantenimento e la conformazione della pace deve convertirsi in componente importante dei programmi educativi nella vita quotidiana, nella scuola e nell'educazione degli adulti. Soltanto in questa maniera si potrà arrivare ad un cambiamento generale della coscienza, nel senso di mantenere e assicurare la pace, e non soltanto la guerra. Tra le scuole-modello, da fondare nel Terzo Mondo, dovrebbe esserne in ogni paese al meno una dedicata centralmente alle questioni dell'educazione alla pace, con l'obiettivo di provare procedimenti e metodi destinati all'ampia opinione pedagogica e di stimolare, in questo modo e in maniera ampia ed esemplare la discussione nel futuro”*<sup>(11)</sup>.

Sono 80 anni che l'educazione alla pace presenta un sviluppo considerevole, qualificata da diversi autori come Röhrs che, per anni ha studiato la direzione dell'investigazione in pedagogia internazionale, che è diventata una vera disciplina scientifica.

Soprattutto nel primo mondo, l'educazione alla pace compone il curriculum scolastico, mentre nella Spagna il tema “Pace” è integrato ai temi trasversali.

---

9- Lenhart V, *Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia*, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 1998.

10- Senghaas D, *La educación para la paz en un mundo sin paz*, Instituto de Colaboracion Científica, v. 3, Tübingen 1971, p. 69-80. Testo di libera traduzione dello spagnolo.

11- Rörhs H, *El afianzamiento de una paz mundial permanente por meio de la educación para la paz*, Instituto de Colaboración Científica, v. 1, Tübingen 1970, p. 24. Testo di libera traduzione dello spagnolo.



Si aprono molti posti, associazioni di insegnanti per la pace e centri di educazione alla pace. Diverse università sono fornite da dipartimenti e gruppi di ricerca o promuovono corsi sul tema, come per esempio in Italia, negli Stati Uniti, nell'Inghilterra, in Germania, in Belgio, a Cuba e in Costa Rica.

Davanti a quest'esigenza di pace, di cultura della pace e di educazione alla pace, il ricercatore attento deve domandarsi su quello che si svela e quello che si nasconde in queste manifestazioni. E sono gli stessi ricercatori dell'educazione alla pace a constatare ed esplicitare questo dubbio. De la Taille a questo proposito dichiara che:

*“si corre il rischio di ridurre un'educazione alla pace a discorsi ben intenzionati, con i quali tutti sono d'accordo, ma l'ispirazione nessuno la segue”<sup>(12)</sup>.*

Secondo Zavaleta<sup>(13)</sup> esiste la necessità di riconoscere che la pratica di un'educazione alla pace affronta diversi problemi basilari e che ciò lascia molte persone scettiche in rapporto alle sue possibilità di attuazione. Le difficoltà provengono dalla convinzione che un'educazione per la comprensione internazionale e per la pace sembra più una supposizione teorica orientata verso il futuro che una possibilità concreta del presente.

Sbaglia chi pensa che i critici dell'educazione alla pace siano pochi. Per questi critici, tra cui Caroline Cox, Roger Scruton, The Catholic Education Office<sup>(14)</sup>, questioni come imparare a controllare il conflitto e comprendere questioni della guerra e della pace non possono essere discusse nella scuola perché gli studenti devono ancora acquisire conoscenze storiche, necessarie per organizzare la loro maniera di esprimersi e per raccogliere gli argomenti che gli permetteranno in grado di esaminarle convenientemente.

Autori legati alle pratiche educative della realtà latino-americana hanno messo in risalto questioni sul senso dell'educazione alla pace nel cosiddetto Terzo Mondo, come l'educatore tedesco Rorhs che si domanda se la tematica dell'educazione alla pace, in questo contesto, non significa la banalizzazione della fame e della miseria con l'importazione di beni sociali di lusso.

---

12- De la Taille Y, **Dimensões psicológicas da violência**. Patio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, na VI, n.21, p. 20, Maio/jul.2002. Testo di libera traduzione dell'originale in lingua portoghese.

13- Zavaleta E de, **Consideraciones acerca del sistema educativo argentino**: Incorporacion de uma educacion para la paz, Serie Educar para la Paz, [s.d.]. Testo di libera traduzione dello spagnolo.

14- Il **The Catholic Education Office**, sintetizza le critiche all'educazione alla pace con quattro affermazioni: l'educazione alla pace impaurisce i bambini con questioni della guerra nucleare; l'educazione alla pace è veramente un'educazione che porta la pace; l'educazione alla pace è un addottrinamento politico e l'ultima, l'educazione alla pace rappresenta un attacco ai metodi educativi.

In un momento in cui paesi come il Brasile, il Cile e l'Argentina definivano basi teoriche e metodologiche e realizzavano le prime esperienze che, più tardi, saranno denominate di educazione popolare, istituzioni internazionali e di aiuto umanitario, come l'UNESCO o l'Alleanza per il Progresso, promuovevano l'educazione alla pace come una forma di effettuare un lavoro politicamente critico e di contribuire alla presa di coscienza.

Abbiamo visto che ci sono dilemmi ed anche "tensioni" intorno al tema dell'educazione alla pace. Quello che preoccupa è che questi dilemmi possono cadere nella semplificazione, nella caricaturizzazione o nel spazio sconosciuto di determinate pratiche. Si può concludere che il campo dell'educazione alla pace, nonostante sia recente si presenta con diversità e contrarietà di sensi, di metodi e vertici di comprensione che disegnano un vero "conflitto di interpretazioni".

In questo senso l'organizzazione **Educatori per la Responsabilità Sociale** si pronunciano sulla pluralità semantica in torno alla "nozione di pace":

*"Dare un'opportunità alla pace, "Pace come Forza", Principe della Pace" ... La retorica della pace, ci coinvolge costantemente quando pubblicitari, politici, predicatori attivisti e interpreti della musica popolare fanno appelli per essere d'accordo con essa. La parola si trova in tutti sensi nella nostra vita. I genitori chiedono ai loro figli "pace e silenzio". Gli agenti della polizia "mantengono la pace", in quanto quelli che protestano "disturbano la pace", esigendo "pace adesso", Abbiamo "forze pacificatrici" ed anche un'arma nucleare alle quali si dà questa qualificazione: "Mantenitore della Pace". Molti dei prodotti destinati al consumo garantiscono una "pace mentale" in quanto le persone del Terzo Mondo reclamano per "pace e giustizia". Alcuni di noi cercano una "pace interna", in quanto altri desiderano "pace per tutti i popoli"; molti chiedono entrambe le cose. Ronald Regan si mostra favorevole alla pace come Edward Kennedy e, senza dubbio, possono parlare linguaggi differenti. Quando incominceremo a fare attenzione a come si manipola questa parola, apparentemente semplice, comprenderemo che la natura della pace è complessa e che il suo significato, molte volte, è nascosto dalla retorica"<sup>(15)</sup>.*

Il tema della pace può anche sembrare vulnerabile, come tutta l'educazione, però questo non ci impedisce di affrontare una questione così importante per l'umanità. Il dialogo deve tornare ad essere la condizione necessaria per la sua possibilità.

---

15- **Educators for Social Responsibility**, in Fell G, Paz, in Hicks D. **Educacion para la paz: cuestiones, principios y practica en el aula**, Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1993, p. 93. Testo di libera traduzione dello spagnolo.

## 4.2 L'educazione alla pace in Brasile

Lo sviluppo dell'educazione alla Pace in Brasile è legato, tra altre cause, alla perplessità davanti alla crescita della violenza. In un primo momento, si connette la questione alla disuguaglianza sociale, alla miseria, alla fame e alla difficoltà di accesso all'educazione e alla salute.

Sono diverse le ricerche di opinioni che hanno segnalato la violenza come una delle maggiori preoccupazioni della popolazione, violenza che rappresenta una contraddizione della società moderna, altamente sviluppata, con accumulo di tecniche e conoscenze senza precedenti e con risorse materiali sufficienti per garantire la soddisfazione delle necessità basiche di tutti gli esseri umani, come sostiene la professoressa Martha Rabbani<sup>(16)</sup> che è anche assistente tecnico dell'Istituto Nazionale dell'Educazione alla Pace e dei Diritti Umani (Inpaz), organizzazione con sede a Salvador- Bahia- e con nuclei in diversi stati del paese.

Davanti a tutta quest'evoluzione, rimane un dubbio inquietante: “Perché, nonostante l'apparente prosperità, la società è piena di violenza diretta, che è giustamente l'inversione dei valori umani, la perdita dal referenziale, dell'orizzonte morale a partire del quale possiamo discernere il bene del male?” Una delle possibili risposte starebbe nell'individualismo esacerbato, nel *disimpegno* o disinteresse per la vita sociale, nella mancanza della solidarietà.

La professoressa Catia Castilhos<sup>(17)</sup> da sei anni studia la questione della violenza nell'ambito scolastico. La ricerca è iniziata a partire dalla osservazione che genitori e insegnanti commentavano che il “clima” nelle classi era ogni giorno più alterato e stava pregiudicando il lavoro pedagogico, lasciando credere che alle “radici” della violenza nella scuola non si trovavano solo cause economiche-sociali.

Secondo Catia Castilhos c'è una crisi di valori generalizzata; la famiglia e tutte le classi sociali si stanno sgretolando. Considera l'educazione basata sull'etica della solidarietà come la scelta più idonea per contrastare questa tendenza.

L'indebolimento dei componenti culturali, famigliari e religiosi, come pure lo stimolo all'individualismo, secondo altri ricercatori, sono alla base della violenza che si propaga anche nell'ambiente scolastico, mediante aggressioni, indisciplina e atti di vandalismo.

La professoressa Beatriz D. Nery<sup>(18)</sup> fa notare che i mass media trasmettono in modo emotivo

---

16- Rabbani M, *Educación para la ciudadanía Mundial. Reconociendo la Unidad Humana y Realizando su Diversidad*, Universidad Autonoma del Estado de México, Tobuca, México, 2001.

17- Castilhos C, et. al., *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*, SMED, Porto Alegre, 1999.

18- Nery B D, et al. *Construindo a escola cidadã*, in Tavares, J V, *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. PMPA, SMED, Porto Alegre 1999.

la violenza registrata nelle scuole, senza cercare le ragioni che hanno provocato tali manifestazioni, e mette in risalto un altro tipo di violenza; la scuola che non soddisfa le necessità degli studenti quando propone pratiche pedagogiche di poco interesse, e non corrisponde a quello che la società sta cercando in termini di educazione per i bambini e per i giovani.

In questo contesto ha inizio il lavoro dell'educazione alla pace, che ha trovato terreno fertile per il suo sviluppo grazie al nuovo atteggiamento, più ricettivo, trovato nell'ambiente scientifico.

Il tema della pace applicata all'educazione, secondo Beatriz Nery, esiste da più di 200 anni in Europa e nell'America Centrale. In Brasile soltanto nell'ultimo ventennio questa tematica comincia ad essere presa in considerazione, ma non ha conquistato un spazio rilevante. Lo sforzo per la riflessione sulla violenza in ambito scolastico ha portato, a poco a poco all'introduzione dell'educazione alla pace che cominciava ad essere tema discusso in congressi, seminari, riviste di educazione e anche ad essere sperimentata in alcune scuole e programmi educativi.

L'espansione dell'insegnamento della cultura della pace in Brasile ha ricevuto un forte appoggio dall'ONU e dall'UNESCO, che ha stimolato e sponsorizzato ricerche e studi, e promosso periodicamente seminari e discussioni per ridurre la violenza.

Grazie all'appoggio di organizzazioni così rinomate, il tema ha acquisito tanto spazio nell'ambiente educativo ed accademico, che diverse Segreterie dell'Educazione hanno cominciato a sviluppare progetti destinati a preparare degli insegnanti a lavorare secondo questa prospettiva.

“Non esiste pace senza educazione alla pace”, è lo slogan della campagna di livello internazionale per l'educazione alla pace, con il doppio obiettivo di ottenere riconoscimento pubblico e appoggio politico perché l'educazione alla pace sia introdotta in tutte le sfere dell'educazione, e di promuovere l'educazione degli insegnanti perché essi possono insegnare alla pace.

Secondo la professoressa e biochimica Marien Xaubert, l'amore, la nonviolenza, il dovere, la pace e la verità, sono valori che nell'incoscienza pura dei bambini sarà formato. Questo è importante perché, quando essi si troveranno davanti a situazioni in cui l'istinto affiorerà, cose buone sorgeranno di dentro di loro; in qualsiasi momento di tensione verrà fuori sempre qualcosa di bello.

### 4.3 Un ritratto di studi universitari di pace nel Nord America e nell'Europa occidentale, alla fine del XX secolo

Gli studi sulla pace nell'Europa occidentale e nel Nord America, hanno avuto una rapida crescita nella seconda metà del ventesimo secolo. In questa regione del mondo, spesso denominato Vecchio Mondo, gli studi sulla pace hanno avuto una storia dinamica nelle università con l'ascesa e la caduta della rivalità tra paesi, fin già delle Guerre Napoleoniche<sup>(19)</sup>. Ci sono controversie su quando hanno avuto inizio gli studi sulla pace negli Stati Uniti, ma si ritiene che abbiano iniziato dopo la Guerra Civile Americana, alla fine del 1860.

In quel momento del contesto storico non c'erano programmi accademici formali, ma alcune università e collegi che si schieravano contro la guerra. In modo analogo, nell'articolo di Bent Thelin nel suo articolo, "*Tendencies of Peace Education in Sweden*" (Tendenza dell'Educazione alla Pace, in Svezia), si trovano tracce delle origini degli studi per la pace alla fine del XIX secolo. In seguito al periodo d'intense guerre ("calda e fredda"), gli studenti hanno protestato nelle università, su entrambe le coste dell'Atlantico, perché volevano che le autorità governative prestassero attenzione ai problemi causati dalla guerra. Sforzi come questi, di attività pacifiste sono cresciute e sono stati efficaci nel senso che hanno reso consapevoli i politici ed il pubblico in generale di un'alternativa non violenta che avrebbe potuto favorire la cessazione della guerra. Cinquanta anni dopo il lancio della prima bomba atomica su Hiroshima, l'esistenza di circa 200 programmi di studi per la pace nelle università del Nord America e dell'Europa Occidentale ha fornito una testimonianza potente dell'efficacia dei modi pacifici per risolvere i conflitti e per dimostrare il desiderio degli esseri umani di porre fine alle guerre per evitare l'Armageddon.

Programmi accademici e di ricerca sulla pace hanno acquisito, a lungo andare, una solida posizione nelle università. Nella seconda metà dello XIX secolo e nella prima metà del XX secolo, la maggior parte delle attività legate alla pace nelle università negli Stati Uniti ruotava intorno a gruppi di studenti, oratori invitati, seminari e dibattiti<sup>(20)</sup>.

Nel 1948 nel Manchester College, nel Nord Manchester, Indiana, il primo programma accademico sugli studi per la pace è stato iniziato in una piccola Facoltà di arti liberali sponsorizzato dalla Chiesa dei Confratelli.

---

19- Stomfay S, *Peace Education in America, 1828-1990*, NJ: The Scarecrow Press, Metuchen 1993. Thelin B, *Early Tendencies in Peace Education in Sweden*, Paper presented at Peace Education Commission at the XV International Peace Research Association conference at Malta 1994.

20- Fink C, *A Peace Education and the Peace Movement since 1885*. Peace and Change 1980.

Istituti di ricerca sulla pace furono stabiliti in Europa negli anni 60, sebbene molti di essi non offrissero corsi formali di studio sulla pace.

In risposta alla guerra nel Vietnam, il Manhattan College, una scuola cattolica privata di New York City, ha iniziato un programma di studi sulla pace nel 1968, mentre alla Colgate University di New York è stato avviato un programma nel 1969.

Nell'Inghilterra la prima scuola di studi sulla pace è stata fondata alla Università di Bradford. Nel 1970 altre Università iniziano ad offrire corsi relativi alla guerra in Vietnam.

In queste Università si organizzavano programmi accademici sul tema della pace, iniziativa che ha permesso agli studenti di studiare, in modo concentrato, i problemi della guerra e della risoluzione pacifica dei conflitti. Molti dei corsi di questi programmi sono stati creati per rispondere alle richieste degli studenti che esigevano cicli di studi che avessero rilevanza per la loro vita. I primi studi sulla pace, si concentravano sulla ricerca di un nuovo ordine mondiale<sup>(21)</sup>.

Negli anni 80, i programmi di studio sulla pace hanno avuto una gran crescita nelle università come risultato dell'allarmante crescita, del pericolo della produzione e dell'uso delle armi nucleari. La preoccupazione per le sorti del pianeta ha stimolato la creazione di una serie di nuovi corsi e programmi volti a promuovere la sopravvivenza globale<sup>(22)</sup>.

Nello stesso tempo, gli studi sulla pace diventavano un importante campo di ricerca accademica<sup>(23)</sup>.

Uno studio realizzato nell'Inghilterra, all'inizio degli anni 80, ha identificato componenti-chiave per lo studio della pace durante il periodo di crescita della fabbricazione delle armi nucleari.

I temi inclusi nei programmi di studio sulla pace sono elencati nel seguente ordine: violenza e guerra; la corsa armamentista nucleare; intendimento internazionale; tendenza aggressiva della natura umana; disarmo; discriminazione delle minoranze; conflitti di gruppi; azioni non violente; disuguaglianza; polizia difensiva; dinamiche di gruppo; danni ambientali; integrazione culturale; commodities sociale e violenza strutturale<sup>(24)</sup>.

Simultaneamente, dall'altra parte dell'Atlantico, nella "World Education Center" (Centro di Educazione Mondiale), all'Università del Connecticut, ha pubblicato, nel 1981, una bibliografia della "Risoluzione dei Conflitti e Studi sulla Pace", basati nelle seguente tipologie di conflitto: interpersonali, intrapersonali, intergruppo e internazionali.

---

21- Falk R, & Mendlovitz S. *Toward a New World Order*. Boulder, CO: Westview Press 1982.

22- Kohn W & Badash L, *A University Education for the Nuclear Age*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science: Peace Studies: Past and Future, 1989.

23- Thomas DC & Young N, *A Research Frontiers for Peace Studies: New Inquiry and Curriculum Development*, in, Thomas D C & Klare M T, *Peace and World Order Studies*. Boulder, Co: Westview Press 1989.

24- Rathenow H & Smoker P, *Peace Education in Great Britain: Some Results of a Survey*, UK: Richardson Institute for Conflict and Peace Research, Lancaster University 1983.

Verso la metà degli anni 80, i corsi di studi sulla pace nell'Europa Occidentale e nel Nord America di concentravano soprattutto sul conflitto internazionale e sulla minaccia di distruzione nucleare<sup>(25)</sup>.

Con la fine della guerra fredda, l'attenzione dei corsi e delle ricerche sulla pace nelle università si è spostata un po' dalla politica internazionale alla scena nazionale, per dirigere l'attenzione su questioni di carattere strutturale, come violenza domestica e violenza civile<sup>(26)</sup>.

Nel 1991, l'“United States Institute of Peace” (Istituto per la Pace degli Stati Uniti) ha pubblicato: “Approches to Peace: an Intellectual Map” (Approcci per la Pace: Mappa Intellettuale)<sup>(27)</sup>, in cui si elencano le seguenti voci per lo studio della pace: gli approcci tradizionali (sicurezza collettiva e difesa); approcci sul diritto internazionale (diritto internazionale e le organizzazioni interstatali); nuovi approcci (trasnazionalismo); approcci comportamentali; (risoluzione dei conflitti); approcci ai sistemi politici (sistemi interni e le teorie sistemiche / sistemi del mondo). Questa diversità di interessi si rifletteva negli studi sulla pace e sulla sicurezza mondiale <sup>(28)</sup>, in corsi i cui temi erano i seguenti: guerra; conflitti; la pace dopo la Guerra Fredda; il nuovo programma nucleare; rapporti nord-sud, risoluzione di conflitti, diritto internazionale; psicologia e pace, economia di pace e sicurezza; sviluppo, debito e povertà globale; l'ambiente; crescita della popolazione; scarsità delle risorse; diritti umani, etnicità e conflitto, prospettive femministe sulla pace; militarismo e violenza politica; non violenza; movimenti pacifisti e l'attivismo sociale. L'estensione dei corsi e programmi sulla pace rifletteva nell'ampliamento del concetto di sicurezza, come osserva Carolyn Stephenson:

*“Forse l'esame più rilevante dei nuovi approcci per la pace riguarda le modifiche nella nostra concezione di sicurezza e nella prassi dei sistemi che abbiamo concepito per raggiungerla. Considerando che la sicurezza nazionale è stata praticamente l'unico concetto di sicurezza di cui si poteva parlare, siamo giunti a riconoscere il rapporto tra la sicurezza nazionale, internazionale e la sicurezza individuale. Ci siamo spostati dalla dipendenza da un equilibrio-di-potere del sistema, alla sicurezza collettiva, alla difesa collettiva, e quindi alla sicurezza comune, con l'attuale sistema di sicurezza internazionale, che rappresenta alcuna mescolanza di tutti questi”<sup>(29)</sup>.*

---

25- Wien B J, **Peace and World Order Studies**: a Curriculum Guide, World Policy Institute, New York 1984.

26- Harris, I M, **A Peace Studies in the United States at the University and College Levels**, 1993.

27- Thompson W S, Jensen K M, Smith R N, Schraub K M, **Approches to Peace: an Intellectual Map**, The United States Institute of Peace, Washington 1991.

28- Klare M, **Peace and World Security Studies**: a Curriculum Guide, Rienner Publishers (6th ed.), Boulder, CO: Lynne 1994.

29- Stephenson C M, **A New Approches to International Peacemaking in the Post-cold War World**, in Klare M T, **Peace and World Security Studies**: a Curriculum Guide (6th ed.), 1994. Testo di libera traduzione dell'inglese.



Stephenson ha dichiarato che nel periodo posteriore alla guerra fredda, i professori che realizzavano studi sulla pace insegnavano dottrine sulla sicurezza collettiva, sicurezza comune, sulla sicurezza ambientale e sulla sicurezza globale. Questo cambiamento di rilevanza negli studi sulla pace rifletteva un tentativo da parte di alcuni studiosi di passare dalla ricerca e dall'insegnamento della pace negativa - la cessazione della violenza - alla pace positiva - le condizioni che eliminano le cause della violenza.

Alla fine del XX secolo gli studi per la pace hanno acquisito la seguente definizione: un campo accademico che individua ed analizza i comportamenti violenti e nonviolenti, nonché i meccanismi strutturali caratteristici dei conflitti sociali in vista della comprensione dei processi che portano ad una condizione umana più auspicabile<sup>(30)</sup>.

Un'altra definizione della Binghampton University di New York (Università di Binghampton di New York) afferma che gli studi sulla pace analizzano la non violenza organizzata e la violenza, il loro rapporto con la società, il comportamento, la coscienza e i metodi di lavoro per una giusta e armoniosa comunità mondiale<sup>(31)</sup>.

Corsi e programmi di studi sulla pace sono dedicati agli effetti della violenza politica e sociale, alle cause di questa violenza e a ciò che può essere fatto per risolvere i conflitti pacificamente. La rapida crescita di questi programmi nelle università nel Nord America e nell'Europa occidentale rifletteva l'allarme provocato dal crescente livello di violenza (la minaccia nucleare, l'intensità dei conflitti, il costo della corsa armamentista, la distruzione ambientale, la violenza domestica, i conflitti etnici e religiosi, ecc).

Preoccupati per la violenza crescente, i corsi e programmi sono rivolti all'educazione come un mezzo per aumentare la consapevolezza sui problemi della violenza, di stimolare la ricerca, di elaborare alternative di risoluzione delle controversie e di promuovere alternative non violente.

La soluzione al problema della guerra richiede, quindi, niente di meno che cambiare il modo di pensare delle persone in tutto il mondo. Come corollario, tuttavia, si impone la necessità di cambiare in primo luogo il nostro modo di pensare. Non possiamo costringere gli altri a cambiare ad un tale livello fondamentale<sup>(32)</sup>.

---

30- Dugan M. **A Peace Studies at the Graduate Level**. The Annals of the American Academy of Political Science, Peace Studies: Past and Future 1989, p.72-79. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese.

31- Forcey L. **A Introduction to Peace Studies**, in Forcey L. **Peace: Meanings, Politics, Strategies**. New York: Praeger 1989, p. 3-14. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese.

32- Sackman L, **A Changing My Mind: Reflections of an Engineering Professor**, in Forcey L, **Peace: Meanings, Politics Strategies**, Westport: Praeger 1989, pp. 87-96. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese.



Alla fine del secondo millennio un nuovo modo di pensare è stato richiesto dagli uomini per eliminare la minaccia della guerra, la violenza, la distruzione ambientali, una trasformazione della natura umana, l'uomo, un bruto che usa la violenza per ottenere quello che vuole, una persona capace di gestire i conflitti senza ricorrere alla forza. Alla fine del secolo scorso gli studi sulla pace hanno vissuto il passaggio dall'attenzione rivolta alle rivalità interstatali a quelle intrastatali, al conflitto ed ai problemi causati dalla violenza interpersonale.

Una volta i professori coinvolti con gli studi sulla pace provenivano, in maggioranza, dalle scienze politiche, ora provengono dalle scuole di assistenza sociale e scienze della formazione. Mentre ci avvicinavamo al XXI secolo, gli studi sulla pace affrontavano questioni di conflitto intrapsichico e tematiche interpersonali, come pure le guerre, i rifugiati, i trattati e gli sforzi internazionali per ridurre la guerra.

Sebbene alla fine del secolo scorso ci fosse ancora una cultura che glorificava la violenza, nelle università gli studiosi e ricercatori hanno applicato proposte di non violenza a diverse impostazioni.

Se l'accento originale era stato sulla cessazione della guerra (più specificamente la guerra in Vietnam), al centro degli studi sulla pace nel 1980 si trova la minaccia nucleare, e nel 1990, si trovano problemi di violenza domestica, la criminalità nelle strade e gli abusi domestici.

Gli studenti potevano, presso le scuole e le università, realizzare corsi e programmi di studi sulla pace, anche se molti sceglievano un singolo corso e ricevevano soltanto un certificato di studio sulla pace. Tuttavia, il numero di studenti con una specializzazione in studi sulla pace è ancora molto piccolo (in genere non più di 20 studenti, in un'università). I programmi di studi sulla pace, consentivano agli studenti di studiare un settore che fosse di grande importanza lavorativa e accademica per loro.

L'interesse per gli studi sulla pace è più di un interesse intellettuale; si tratta di una vera e propria preoccupazione per i problemi della violenza e dell'ingiustizia e del desiderio di trovare il modo di agire in questo ambito<sup>(33)</sup>.

In un mondo violento gli studi per la pace possono offrire a studenti e docenti la possibilità di contribuire all'introduzione di alternative non violente alla violenza, al fine di prospettare un futuro migliore per le nuove generazioni.

Studenti con formazione in studi per la pace potevano seguire una serie di percorsi di carriera interessanti. Molti non lasciano l'università e proseguono nella carriera accademica. Alcuni, subito

---

33- Rank C, *A Reflections on Teaching Introduction to Peace Studies*. Friends of Colgate University 1993a, p. 6-7. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese

dopo la laurea, realizzavano una serie di programmi di volontariato, come per esempio la luterana VISTA o Corpo di Volontari Luterani, in cui si insegna, lobbying, mediazione, relazioni umane e le competenze che integrano le teorie sulla pace acquisite all'università.

Le carriere di pacificazione ricadono nelle aree di controllo degli armamenti, nella politica estera, nei diritti umani, nella giustizia sociale ed economica, nella tutela ambientale, nel diritto, nel giornalismo, nel governo, nelle Nazioni Unite e nelle sue affiliate, nel Corpo di pace e nelle organizzazioni privati di volontariato internazionale, come l'International Fellowship of Reconciliations" (Associazione Internazionale per la Riconciliazione). Molti trovano occupazione nell'ambito educativo, nelle università che hanno programmi di studi per la pace, nelle scuole elementari e secondarie, negli istituti di formazione ed in forma di consulenza (pubblica e privata).

C'è una crescente domanda negli Stati Uniti di persone con formazione in mediazione per il lavoro nei tribunali civili per contribuire alla risoluzione delle polemiche. Gli studi sulla pace danno priorità ai lavori che sono direttamente collegati al raggiungimento della pace, della giustizia sociale ed economica, della sicurezza ambientale e della partecipazione democratica, anche se non ci sono molti fondi disponibili in questi settori.

In seguito sarà presentata una ricca gamma di programmi di studi sulla pace e di proposte di corsi, ma il futuro degli studi sulla pace nell'America del Nord è ancora un po' incerto. Solo poche facoltà e università sono in grado di aumentare la dotazione per sostenere questi programmi, ma attualmente le università nell'America del Nord stanno diminuendo l'offerta di corsi. Difficoltà economiche nelle università e nelle facoltà rendono difficile fornire un tipo di sostegno che faccia di questi programmi una "parte" permanente del piano di studio universitario.

La maggior parte dei corsi di studi sulla pace menzionati si valgono della collaborazione di volontari delle università che dedicano parte del loro tempo a consigliare gli studenti, a generare nuovi corsi che rispondano ai molteplici problemi della violenza e a svolgere ricerche sui gravi dilemmi o problemi posti sotto il titolo di "Studi sulla Pace".

La situazione nell'Europa occidentale è tutta diversa. Le facoltà europee tendono a ricevere appoggio amministrativo per i loro programmi che non sono gestiti dai professori, ma dalla facoltà.

In ciò che segue, gli autori forniscono un panorama dell'introduzione della disciplina accademica di studi sulla pace nelle facoltà e nelle università dell'Europa occidentale e nel Nord America, alla fine del ventesimo secolo. Il testo considera le istituzioni che si dedicano all'insegnamento degli studi sulla pace, ma non descrive in modo sistematico tali studi; si apre con i programmi di studi per la pace negli Stati Uniti e presenta, in un secondo momento, i programmi del Canada e dell'Europa occidentale.

## 4.4 Studi di pace negli Stati Uniti e Canada

Gli studi per la pace, negli Stati Uniti hanno subito una drammatica crescita nella seconda metà del ventesimo secolo. La terza edizione del “Peace and World Order Studies” (Studi di pace ed Ordine nel Mondo)<sup>(34)</sup> elencava 75 facoltà ed università negli Stati Uniti con programmi di studi sulla pace. Il “Consortium on Peace Education, Research, and Development” - (COPRED) (Consorzio per la Pace, Educazione, Ricerca e Sviluppo) nel 1995, ha elaborato una guida dei programmi di studi per la pace.

Nel 1986 il COPRED's Directory ha elencato 100 programmi. Alla fine del 1980 un esperto nel settore stimava che 300 facoltà ed università negli Stati Uniti hanno offerto corsi di studi sulla pace, 150 dei quali avevano qualche tipo di programma di studi sulla pace<sup>(35)</sup>.

Nel 1995 il COPRED ha elencato 136 facoltà ed università negli Stati Uniti con programmi di studi sulla pace. Di questi 46% erano legate alla chiesa, 32% si trovavano nelle grandi università pubbliche, 21% nelle facoltà private, non connesse alla chiesa e 1% alle facoltà pubbliche. 55% delle scuole che avevano programmi di studi sulla pace erano legate alla chiesa cattolica. Altre denominazioni con più di una facoltà o con una università con un programma di studio per la pace erano i Mennoniti Brethe (Fratelli Mennoniti) e la Chiesa Unità in Cristo. Di questi programmi 150 erano a livello di laurea e 21 a livello di post-laurea. Quindici di queste facoltà ed università offrivano entrambi i corsi di laurea e post-laurea.

È sempre difficile ottenere un numero esatto delle modalità di studi sulla pace a causa della molteplicità degli approcci per studiare i problemi della guerra e della pace.

Gli studi per la pace si svolgevano in tutti i diversi livelli della vita universitaria negli Stati Uniti. Per esempio, programmi di studi sulla pace erano denominati: educazione alla cittadinanza mondiale, educazione nell'era nucleare, studi di sicurezza, educazione e sviluppo, educazione ai diritti umani, e relazioni internazionali<sup>(36)</sup>.

Il “Center for Research on Peace Education” (CERPE) - Centro di Ricerca di Educazione alla Pace -, presso l'Università di Haifa, è stato istituito nella primavera del 1998 per servire come un forum internazionale e interdisciplinare per lo studio scientifico dell'educazione alla pace.

La pratica dell'educazione alla pace è ben sviluppata in molte regioni del mondo. Tuttavia, nonostante il gran numero e la varietà di programmi d'educazione alla pace, esiste anche una gran carenza di attività scientifica per accompagnare tale prassi.

---

34- Feller G, Schwenninger S & Singerman D, **Peace and World Order Studies: a Curriculum Guide**, Institute for World Order (3rd ed.), New York 1981.

35- Forcey L, op, cit., in Forcey L, New York: Praeger 1989.

36- Harris I M, **Peace Education**. McFarland & C, Jefferson, 1988.

Infatti, se è vero che si è dedicata molta attenzione allo studio della *pace*, lo studio dell'educazione alla pace è, invece, trascurato.

Il CERPE che è stato progettato per affrontare l'argomento, riuniva studiosi di diverse discipline - psicologia, sociologia, scienze politiche, economia e storia – provenienti da diverse parti del mondo, per sviluppare il settore scientifico dell'educazione alla pace.

Il CERPE svolgeva diversi progetti con i seguenti temi: “I percorsi di riconciliazione”: un progetto di valutazione longitudinale; “Cambiare l'idea”: un programma in cui gli individui con convinzioni politiche subiscono un cambiamento d'idea radicale; “Dal singolo al collettivo”: come fare amicizia tra i singoli avversari e generalizzare la percezione positiva del gruppo; “L'esperienza di essere una vittima produce empatia e sofferenza verso gli altri?”; “Revisione della letteratura scientifica circa l'efficacia dei programmi di educazione alla pace in tutto il mondo”; “In che misura i cambiamenti introdotti dell'educazione alla pace sono duraturi nel tempo, e come?”; “Come mantenere negli individui gli atteggiamenti di recente inclusione e le convinzioni di fronte a influenze negative?”; “Racconto Collettivo”: le relazioni tra l'intensità di intervento del gruppo di contatto del campus e la percezione dell'altro.

I programmi di studi per la pace assumevano anche forme diverse, da un programma universitario destinato all'insegnamento e alla ricerca sui problemi della guerra e della pace alla “Cornell University” (Università Cornell), a Ithaca, New York fino al Centro di Risoluzione di Conflitti presso l'Università del Tennessee. Diversi corsi di studi per la pace erano offerti in centri come il “Center for International Security and Arms Control” (Centro Internazionale per la Sicurezza ed il Controllo degli Armamenti) a Stanford, California, o nel “Center for Humanistic Future Studies” (Centro di Studi Umanistici Futuri) alla Western Michigan University o il “Program in Health Sciences and Human Survival” (Programma di Salute e Scienza per la Sopravvivenza Umana) presso l'Università della California, a San Francisco.

La maggior parte delle attività di studi sulla pace nelle università non era chiaramente visibile, come, per esempio, professori che introducevano temi sulla pace nei loro corsi, ma non offrivano corsi speciali con il termine “pace”<sup>(37)</sup>. Per esempio, varie facoltà minori di arti liberali offrivano corsi introduttivi obbligatori a tutti gli studenti che iniziavano corsi con temi riguardanti la pace e la giustizia<sup>(38)</sup>. Questi centri universitari erano spesso religiosi e l'offerta di corsi e programmi sulla pace e la giustizia integravano le loro missioni cristiane.

---

37- O'Hare P, *Education for Peace and Justice*, Harper & Row, San Francisco 1983.

38- Harris I M, op. cit., 1993.

Come osserva Elise Boulding<sup>(39)</sup> gli studi di campo sulla pace sono stati avviati da studiosi coscientemente staccati dalle vecchie discipline di relazioni internazionali. Altri professori hanno sostenuto che il campo delle relazioni internazionali si è sviluppato da solo, a causa dell'attenzione dedicata agli studi sulla pace allo scopo di evitare la guerra. Gli studi sulla pace sono stati avviati in molte università presso i dipartimenti che davano enfasi alle relazioni internazionali e che apparentemente avrebbero rinnegato il loro approccio per evitare di parlare della guerra e incoraggiare, quindi, gli studi sulla pace e formare una base più ampia nelle università degli Stati Uniti. Burns Weston dichiara:

*”Gli studi sulla pace e l’Ordine Mondiale hanno avuto come nucleo geopolitico la comunità globale, piuttosto che il sistema di Stato-nazione; gli attori principali non sono solo gli Stati nazionali e la élite di governo, ma vanno da individui alle organizzazioni transnazionali; e, soprattutto, gli obiettivi politici non sono visti in termini di massimizzazione del potere e della ricchezza nazionale, ma in termini di massimizzazione del benessere umano e realizzazione nella comunità mondiale nel suo complesso”*<sup>(40)</sup>.

Studiosi provenienti da una varietà di discipline avevano una storia ricca di pratica d'insegnamento con componenti di risoluzione dei conflitti. In un sondaggio condotto vent'anni fa, Wehr ha rilevato che 294 istituti d'istruzione superiore offrivano 838 corsi rivolti alla risoluzione dei conflitti. Nel 1990 c'è stata una intensificazione degli interesse per la risoluzione dei conflitti nelle università negli Stati Uniti. Più di 50 università avevano programmi di mediazione.

Le università basate sui programmi di risoluzione dei conflitti fornivano servizi di mediazione agli studenti perché essi raggiungessero la più ampia comunità aiutando i residenti a gestire le loro questioni<sup>(41)</sup>.

Nove università passarono ad offrire corsi di perfezionamento sulla risoluzione delle controversie, mentre in altre otto erano in studio nuove lauree in questo settore. Tre di questi programmi sono stati avviati in diritto scolastico.

La Southeastern University, in Florida, aveva un Dipartimento di Risoluzione delle Dispute con quattro professori a tempo pieno che offrivano corsi di post-laurea, Master e Dottorato ed anche un certificato di laurea in Risoluzione delle Controversie. Gli studenti potevano esplorare metodi alternativi per la risoluzione delle controversie, in cui le parti concludevano accordi consensuali basati su principi di non violenza, equità, dignità, e sul rispetto della diversità umana.

---

39- Boulding E, **A Peace Research: Dialectics and Development**, Peace Studies Directory, Journal of Conflict Resolution, Consortium on Peace Research, Education and Development 1972.

40- Rank C. **A Thoughts on Transnational zing Peace Studies**. A The Peace Studies Bulletin, 1993b, p. 30-33. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese.

41- Volpe M, **An Urban University-based Conflict Resolution Program**. Education and Urban Society, 1994.

Nel 1994 il Centro per il Controllo delle Malattie di Atlanta aveva rilasciato richieste di proposte per avviare i programmi di educazione, che potevano servire per impedire la criminalità giovanile e l'omicidio. Queste proposte hanno attirato l'interesse di professori di diversi settori fra i quali lavoro sociale, giustizia penale e infermieristica. Per quanto riguarda la violenza domestica, sia in casa che nella società civile, nel 1990 è stato creato un nuovo ramo degli studi per la pace, che si concentrava nella prevenzione della violenza.

Nel 1982 il Curriculum Policy Statement stabiliva le norme per il lavoro sociale, l'istruzione, i punti di collegamento sulla possibilità della pace, la giustizia sociale e la risoluzione non violenta dei conflitti.

I principi di giustizia sociale ed economica erano sottolineati, tra cui, una continua ricerca di progressivo cambiamento sociale legato alle conseguenze dell'oppressione. Nel 1994 la National Association of Social Workers (Associazione Nazionale per il lavoro Sociale), aveva ordinato l'insegnamento di programmi sulla pace e sulla risoluzione dei conflitti come una parte della formazione della laurea in lavoro sociale.

Data la realtà dei problemi globali che incidevano sulla vita delle persone, era di vitale importanza che il lavoro sociale professionale incorporasse l'istruzione e la pratica filosofica generale di temi sulla pace. La professione doveva dirigere le sue energie verso gli sforzi costruttivi e la risoluzione dei conflitti, lo sviluppo centrato nelle persone, la responsabilizzazione, e l'impegno per la giustizia sociale e il cambiamento non violento<sup>(42)</sup>.

Operatori sociali nel settore, che avevano la sensazione di essere impreparati ad affrontare gli elevati livelli di violenza, si rivolgevano alle università per chiedere la contribuzione di essi alla formazione di futuri operatori sociali capaci di gestire i conflitti nei loro posti di lavoro. Il codice internazionale di etica professionale per lavoratori sociali affermava che un operatore sociale aveva la responsabilità di dedicarsi a obiettivi coscienti e disciplinati e di avere abilità per aiutare gli individui, i gruppi, le comunità e le società nel loro sviluppo e nella risoluzione dei conflitti personale e sociali e rispettive conseguenze.

I professori nelle scuole svolgevano corsi di educazione alla pace, la non violenza in educazione, alla prevenzione della violenza e alla risoluzione dei conflitti per aiutare gli insegnanti a trattare con l'aumento graduale e progressivo dei livelli di conflitto che gli studenti stavano portando nelle classe<sup>(43)</sup>.

---

42- Van Soest D, **Incorporating Peace and Social Justice into the Social Work Curriculum**, National Association of Social Workers, Washington 1992.

43- Deutsch M. A **Educating beyond hate. Peace, Education and the Environment**, 1991.

Anche le facoltà di Medicina hanno ottenuto i corsi di studi per la pace in risposta agli elevati livelli di omicidi nelle zone interne della città, un problema visto come un pericolo per la salute pubblica che richiedeva una soluzione preventiva educativa, come quando la Società Medica Americana ha lanciato nel 1970 una campagna educativa per avvertire le persone dei pericoli del fumo.

Negli Stati Uniti, più di 34.000 persone ogni anno sono uccise dalla sigaretta<sup>(44)</sup>. La speranza è che la cultura della pace e della non violenza e la risoluzione dei conflitti diminuiscano l'elevato indice di morti<sup>(45)</sup>.

Queste diverse attività creative da parte dei professori universitari negli Stati Uniti hanno permesso loro di utilizzare le proprie competenze per fornire agli studenti conoscenze su come ridurre la diffusione della violenza nei singoli corsi di studi per la pace, nei programmi di laurea, post laurea ed in altri livelli consorziati.

I corsi di studi multidisciplinari sulla pace negli Stati Uniti hanno colto il modo dinamico in cui i problemi della violenza sfociavano nelle società. Un corso di studi sulla pace consentiva agli studenti di studiare la violenza, di capire le condizioni per la pace positiva e di conoscere i tentativi di risolvere i conflitti pacificamente.

La maggior parte dei corsi sulla pace ha una dimensione internazionale e mette in rilievo che entrambi i conflitti, locali e nazionali, hanno radici in un sistema politico internazionale.

I corsi di studi per la pace chiariscono gli effetti dei conflitti sugli esseri umani, sui sistemi sociali e politici, e sull'ambiente naturale. Gli studenti dei corsi di studi sulla pace conoscevano e studiavano i diversi modi con i quali le persone si sfruttano e si dominano reciprocamente e come sfruttano e dominano il sistema naturale.

I corsi fornivano agli studenti anche una comprensione efficace degli approcci non violenti per risolvere i conflitti e le condizioni che dovevano essere soddisfatte per stabilire una pace giusta e duratura.

Negli Stati Uniti ogni università ha corsi che corrispondono a queste definizioni, che si concentrano su come gli esseri umani usano strategie pacifiche per superare i problemi della violenza. Tali corsi hanno titoli come: Fondazioni della Diplomazia Americana; Cambiamento Sociale Non Violento; Diritti Umani nel Mondo Comunitario; Violenza Urbana; Conflitti e Gestione dei Conflitti; Conflitti Internazionale e la Pace; Politica Estera delle Nazioni Moderne, e Aggressione.

---

44- Baker S P, O'Neill B & Karpf R S, *The Injury Fact Book.*, Oxford University Press, New York 1992.

45- Prothrow S D, *Deadly Consequences: How Violence Is Destroying Our Teenage Population and How to Begin Solving the Problem*, Harper Collins Stith, New York 1991.



In virtù dei principi della libertà accademica che regolano le relazioni universitarie, un professore aveva il diritto di insegnare un corso come riteneva opportuno. Lo stesso corso insegnato da due professori, poteva dare risalto a contenuti diversi. In un corso di studi sulla pace, il professore poteva puntare su come gli esseri umani utilizzano strategie di pace, la pace per mezzo della forza, la pace per mezzo della giustizia, la pace per mezzo della politica, la pace per mezzo del pacifismo, la pace per mezzo di accordi e sull'educazione alla pace per affrontare i problemi della violenza.

Molte università stanno sviluppando corsi introduttori sulla pace che contribuiscono a definire gli elementi chiave per la crescita nel campo accademico. Questi corsi discutono le realtà della guerra e della violenza, che cosa è la pace e la risoluzione dei conflitti, e come strategie non violente creano la pace. Essi consentono agli studenti di analizzare le cause della violenza e della pace, come pure di introdurre concetti chiave per gli studenti e per le persone<sup>(46)</sup>.

Oltre ad offrire questi corsi specifici individuati come corsi di studi sulla pace, alcuni professori in molte università diffondono concetti di pace e giustizia nel loro programma regolare<sup>(47)</sup>. Non tutte le università hanno questi corsi inclusi in un coerente programma accademico. Un unico corso preso per caso non può dare allo studente una vera e completa descrizione su come affrontare i problemi della violenza. Gli studenti che frequentano soltanto un corso non possono acquisire la stessa consapevolezza dell'importanza delle strategie di pace, come quando una università offre un programma accademico di studi sulla pace.

I programmi di studi per la pace nelle università hanno portato il sistema educativo americano a prendere coscienza che temi di questo genere non dovrebbero essere affrontati soltanto negli anni in cui gli studenti si trovano all'università.

Attualmente, il sistema di educazione pubblica in ogni Stato degli Stati Uniti esige che tutti gli studenti alla fine della terza media abbiano una significativa comprensione dei loro diritti civili e costituzionali. Gran parte delle persone ha soltanto una "idea" dei diritti stabiliti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, adottati dalle Nazioni Unite, e ignora che è prevista anche la garanzia dei diritti sociali ed economici. Colmare questa lacuna è l'obiettivo principale dell'educazione per i diritti umani negli Stati Uniti.

Almeno 40% degli Stati includono i "diritti umani" nei corsi standard di educazione. In questi corsi i diritti umani sono spesso collegati a temi come: l'Olocausto, schiavitù, genocidio, cittadinanza, valori democratici, pace, risoluzione dei conflitti e questioni attuali.

---

46- Murray A, *A Introductory Courses in Peace Studies*, in Klare M T, *Peace and World Security Studies: a Curriculum Guide* (6th ed.), Lynne Rienner Publishers Boulder, 1994, p. 69-81. Testo di libera traduzione dell'originale nella lingua inglese.

47- Johnson D M, *Justice and Peace Education: Models for College and University Faculty*. Mary Knoll, NY, Orbis 1986.



Le principali organizzazioni nazionali includono i diritti umani nei loro programmi educativi. La pubblicazione del “Update on Law-Related Education” (Novità sull’Educazione Relativa al Diritto) dell’ordine degli avvocati degli Stati Uniti, per esempio, ha dedicato edizioni speciali ai diritti umani.

Organizzazioni educative che tradizionalmente si concentrarono sulla tolleranza e sulla risoluzione dei conflitti, stano ogni volta di più aggiungendo un componente sui diritti umani ai loro lavori. “Affrontando la Storia e Noi Stessi”, per esempio, un’organizzazione educativa a livello nazionale, che lotta per combattere la discriminazione mediante la conciliazione dei fattori politici e umani che hanno causato eventi mondiali, adesso cerca di aggiungere una prospettiva di diritti umani al curriculum, atteggiamento comune alle organizzazioni che promuovono studi globali, educazione alla pace e educazione ai valori.

Secondo Nancy Flowers<sup>(48)</sup>, l’educazione ai diritti umani, che ha sostanzialmente temi sull’educazione alla pace ed ai valori, è ancora decentrata.

Non tutte le iniziative provengono da gruppi nazionali con grandi risorse e equipe. Un numero crescente di organizzazioni, che si dedicano all’insegnamento dei diritti umani di basi lavorano in un unico Stato o comunità, spesso solo con volontari.

Programmi simili esistono anche in alcune università fra le quali: l’Università Notre Dame, Università di Maryland e Università Nord Americana. Altre università offrono programmi di laurea specializzati come: il Programma di Diritti Umani della Facoltà di Salute Pubblica di Harvard, il Centro Orville H. Schell Jr. di Diritti Umani Internazionali dell’Università di Yale e l’Istituto Harvard di Diritti Umani, che mantiene istituti di ricerca per lo studio dei diritti umani.

Così come le organizzazioni educative tradizionali hanno ampliato le loro finalità per includere diritti umani, i programmi universitari di diritti umani si sono allargati per sostenere la scuola elementare, media e media superiore.

L’educazione per i diritti umani negli Stati Uniti sta prosperando grazie agli sforzi diversi e creativi della società civile, con la partecipazione di istituti di educazione superiore, organizzazioni non governative, organizzazioni religiose e attiviste locali. Sia per mezzo di ricerche universitarie sia per mezzo dell’educazione comunitaria tra i poveri delle zone rurali, questi sforzi collaborano all’instaurazione della cultura dei diritti umani in questo paese.

Molti modelli evidenziati nel quadro generale degli studi per la pace negli Stati Uniti sono osservabili in Canada. Le università canadesi, infatti, come le loro corrispondenti americane, hanno risposto sia alla guerra in Vietnam sia alla Guerra Fredda negli 80 con corsi indirizzati all’analisi del conflitto mondiale, studi sulla corsa agli armamenti, e controllo degli armamenti e del disarmo.

---

48- Nancy Flowers, attivista ed insegnante dei diritti umani, co-fondatrice dell’organizzazione dei “Diritti Umani, Stati Uniti”.

Lo stesso effetto disseminante delle piccole scuole della chiesa, avvenuto negli Stati Uniti, caratterizza gli studi per la pace in Canada dove ancora oggi le scuole dei Mennoniti, come il Conrad Grebel, lo Waterloo, l'Ontario e Menno Simons, lo Winnipeg, il Manitoba, conducono gli studi per la pace e la risoluzione dei conflitti.

Un altro modello che rispecchia gli studi per la pace degli Stati Uniti in Canada è la predominanza delle stesse discipline nel sostegno degli studi per la pace. Le scienze politiche e i dipartimenti di studi politici sono i principali sostenitori dei corsi di studi per la pace e la riduzione dei conflitti.

Dato il legame esistente tra molti programmi e corsi di studi per la pace con iniziative della chiesa, non sorprende che i dipartimenti di studi religiosi, religione comparativa e teologia, mantengono un numero di corsi di studi per la pace, superiore a quello di molte discipline accademiche. Alcune indagini precedenti hanno mostrato che i corsi di studi per la pace in Canada, sono stati un importante contributo visto che hanno, in qualunque modo, un legame con le scienze sociali<sup>(49)</sup>.

I corsi canadesi di studi per la pace fanno attenzione soprattutto alla comprensione della natura della guerra, della violenza e del conflitto, ma anche a come stabilire la migliore risoluzione di questi conflitti.

Gli studenti dei corsi di studi per la pace considerano anche gli aspetti della pace positiva e della pace negativa, la violenza diretta e indiretta e i perpetuatori individuali della violenza<sup>(50)</sup>.

Tuttavia, tutti i corsi di studi sulla pace, soprattutto quelli di livello introduttivo, tendono ad inserire alcune discussioni sulla guerra e sulla pace. Corsi secondari includono anche il dipartimento di psicologia, che focalizza le situazioni di violenza riguardanti gli abusi nell'ambito della famiglia.

In Canada ci sono più di 100 corsi di studi per la pace che danno rilievo soprattutto a temi come: guerra e pace; rapporti internazionali; politica di difesa e politica estera; studi strategici delle tattiche militari e, un'attenzione minore ai temi sulla soluzione delle dispute e sul consolidamento della pace.

Quasi la metà di questi corsi è promossa da un dipartimento di studi politici. Gli altri sono sparsi e mantenuti da diversi dipartimenti come: dipartimento di studi religiosi e teologia comparativa, dipartimento di storia, dipartimento di sociologia e un discreto numero sono interdisciplinari con i dipartimenti di economia, filosofia o psicologia ed educazione.

---

49- Arnopoulos P, *Report on the State of Peace Studies in Canadian Universities*, [monograph], Montreal: Concordia University, 1991.

50- Galtung J, *Essays in Peace Research*. Copenhagen 1975.

I corsi introduttivi dei differenti dipartimenti presentano elementi comuni di contenuto tra i quali: le cause delle guerre; la natura della minaccia nucleare; disarmo e controllo delle armi; la natura della violenza e dell'aggressione; alternative non violente; e forme di risoluzione dei conflitti e soluzione delle dispute. Questi corsi sono distribuiti uniformemente nel paese, da nord a sud, da est ad ovest.

In Canada, sono pochi i programmi di studi per la pace che offrono il diploma di laurea. L'università di Toronto è una delle pochissime università che ancora offrono un programma pieno di studi per la pace.

Dieci anni fa, un nuovo programma di "master" in "Gestione ed Analisi dei Conflitti" è stato iniziato nell'antico Collegio Militare "Royal Roads" a Victoria- British Columbia. Questo corso di perfezionamento è anche un indizio della nuova direzione degli studi per la pace e della conversione dell'antico ordine stabilito.

Molti programmi e corsi tradizionali di studi per la pace sono il risultato del lavoro creativo di alcuni comitati accademici e, se essi per qualsiasi motivo lasciano i programmi, questi possono scomparire.

Alcuni programmi e corsi di studi per la pace e risoluzione dei conflitti, come il "Mediation Services" (Servizi di Mediazioni) della British Columbia a Manitoba stanno smettendo di fornire certificati per estenderli ad un livello più alto, laurea e post-laurea.

Un'altra direzione che si sta affermando in territorio canadese è il contributo dei centri di addestramento per la conservazione e l'osservanza della pace, come il "Lester Person Centre" (Centro Lester Person), nell'antica basi dei servizi armati Cornwallis, Nova Scotia, che ha agevolato la cooperazione tra i programmi accademici interessati, incentivando gli interessati a "fare" e a "costruire" la pace.

Questi sforzi mostrano che in Canada come negli Stati Uniti i corsi di studio per la pace non sono ancora in declino, ma, anche che è necessario trovare dei mezzi migliori per dialogare gli uni con gli altri allo scopo di migliorare la direzione delle discussioni sulla pace in questo "borgo" globale.

## 4.5 L'educazione alla pace nell'Europa occidentale

Come è stato già precisato, nell'America del Nord i programmi di studi per la pace sono stati iniziati, soprattutto, come risposta alle crisi dei tempi, come la guerra del Vietnam e l'escalation della corsa agli armamenti negli anni 80, quando gli studenti e le facoltà si sentirono costretti a trattare i problemi che riguardavano la pressione sociale.

Come citato prima, è notevole il numero di programmi di studi per la pace, iniziati dopo la seconda guerra mondiale. Il risultato è che un "volume" decisivo di programmi è stato stabilito con le pubblicazioni accademiche che hanno permesso un nuovo campo di attuazione.

A causa della forte tradizione della ricerca sulla pace, distinta in molti casi dallo studio per la pace – programmi d'insegnamento – nell'Europa occidentale, ed in particolare nei paesi nordici e nel nord Europa in generale, lo sviluppo dei programmi di studio per la pace è emerso in modo differente.

Ci sono molti istituti di ricerca sulla pace affermati nell'Europa occidentale, ma sono relativamente pochi i programmi d'insegnamento di studi per la pace. Nell'America del Nord la situazione è l'inversa.

Questa inversione è forse dovuta al fatto che le università europee tendono ad essere sostenute meglio dalle loro facoltà e usufruiscono di fondi finanziari sufficienti per eseguire un programma accademico continuo, che non è il caso dell'America del nord.

La resistenza della tradizione di ricerca sulla pace in Europa dà legittimità a questo campo, che è ancora carente in alcune parti.

Anche se le radici della ricerca europea sulla pace possono essere trovate fin dall'inizio del XVIII secolo, i primi istituti di ricerca sulla pace sono sorti alla fine degli anni 50. L'International Peace Research Institute, Oslo (PRIO) - Istituto di Ricerca Internazionale della Pace ad Oslo - e lo "Stockholm International Peace Research Institute" (SIPRI) - Istituto di Ricerca sulla Pace di Stoccolmo - insieme ad altri istituti di ricerca europei hanno dato un contributo intellettuale fondamentale.

Johan Galtung, fondatore del PRIO, è uno dei principali vertici teorici insieme ad altri ricercatori europei che studiano la pace. Galtung fu uno dei primi ad usare il termine "ricerca sulla pace", così, per alcuni versi, le origini di questo campo di studi possono essere rintracciate in Europa. Bisogna, però, ricordare anche il contributo dei ricercatori nordamericani, come per esempio Elise Boulding, che ha aiutato a fondare il "Journal of Conflict Resolution" (Giornale di Risoluzione dei Conflitti), negli anni 50, perché hanno svolto un ruolo importante nello sviluppo internazionale di questo campo di studi.

Elementi chiave hanno contribuito alla gestione della ricerca nel campo degli studi per la pace; è stato un processo complesso che ha coinvolto molta gente, programmi ed organizzazioni, che hanno lavorato in simbiosi.

Reti di appoggio come l'IPRA "International Peace Research Association" (Associazione di Ricerca Internazionale sulla pace) ed l'EUPRA "the European branch of IPRA" (ramo Europeo dell'IPRA) che continuano a mantenere attivo questo campo della ricerca sulla pace, raggruppando centinaia di istituti di ricerca di tutto il mondo.

Un indice vero e completo di tali programmi è stato fatto tramite l'internet, data la rapidità di cambiamento e di sviluppo nel campo. Una base di dati delle informazioni continuamente aggiornate sui programmi di studio per la pace è necessaria ed un certo numero di individui e di organizzazioni stanno lavorando a questo fine.

I programmi di studio per la pace sono cominciati nell'Europa del nord, dove gran parte dello sviluppo iniziale è avvenuto e si situano i programmi più consolidati. La Norvegia si distingue come il paese in cui gli studi per la pace hanno ricevuto molto del relativo slancio iniziale. Il "Journal of Peace Research" (Giornale di Ricerca sulla Pace), una delle pubblicazioni principali del campo, è stato pubblicato dalla PRIO nel 1964, nel "Bulletin of Peace Proposals" (Bollettino delle Proposte di Pace). Cominciato nel 1970, era un giornale politicamente orientato che è stato sostituito da "Security Dialogue" (Dialoghi sulla Sicurezza) e riceve il contributo finanziario dal Ministero Norvegese degli Affari Finanziari. L'agenda di ricerca della PRIO è vasta, ma ha tre zone principali: teoria del conflitto e lo studio sui conflitti etnici; studi sul disarmo e la sicurezza, l'attività militare e l'ambiente umano.

Il PRIO offre un corso internazionale post laurea nel periodo estivo sulla ricerca per la pace in collaborazione con l'università di Oslo, che riceve ogni anno partecipanti di oltre 25 paesi ed offre un'occasione unica di apprendimento sulla pace transculturale. Tranne la PRIO e l'università di Oslo, non ci sono programmi di studio per la pace.

Gli istituti di ricerca sulla pace ed i programmi di studi per la pace sono parzialmente sostenuti in Svezia. Il loro annuario "World Armaments and Disarmaments" (Armamenti del Mondo e Disarmo) è stato considerato da molti come una risorsa essenziale per le ricerche sulla pace<sup>(51)</sup>.

Il SIPRI è stato anche criticato perché focalizza troppo i problemi di sicurezza e delle armi e trascura altri temi di ricerca sulla pace.

I due programmi di studio per la pace più affermati in Europa sono in Svezia, a Gothenburg e a Upsala. A Gothenburg ed Upsala gli studenti riescono a laurearsi e proseguire gli studi fino ad

---

51- Rodney R, *Peace Research in Western Europe: a Director Guide*, A Security Information Service, Washington 1989.

ottenere il titolo di PhD o dottore in studi per la pace, le origini del conflitto e i problemi di sicurezza internazionali.

Altri centri dei Paesi Bassi che offrono ricerche sulla pace e corsi di studi per la pace si trovano presso l'Università Aperta di Amsterdam e l'Università di Utrecht che offrono corsi sui diritti umani e un corso di educazione alla pace.

La Danimarca ha una tradizione di High Schools Afolk (Scuola del Popolo) e un modello di questo genere di formazione è il "Peoples College" (Facoltà del Popolo) a Helsinore, fondato nel 1921 per fini di pace e di comprensione internazionale. Una caratteristica curiosa della Facoltà del Popolo è che essa è una scuola residenziale internazionale in cui gli adulti vivono e lavorano insieme.

Nel Belgio esiste un centro scolastico simile alla Facoltà Internazionale del Popolo della Danimarca, l'Université de Paix (l'Università della Pace), a Namur, che riceve gente di tutte le parti del mondo per corsi di poca durata sui temi come: la non violenza; il pacifismo e la pedagogia della pace.

A causa delle divisioni delle università belghe in sistemi separati di lingua francese e fiammingo, gli sforzi per stabilire la ricerca sulla pace e gli studi per la pace sono stati frammentati. Il programma fiammingo offre corsi sulla polemica e sui rapporti internazionali, mentre il programma francese verte sulla ricerca sociologica sulla pace, sui movimenti sociali e sulla prevenzione delle guerre.

Il Regno Unito ha una situazione simile a quella della Svezia, paese dell'Europa dove è avvenuto il maggior sviluppo degli studi per la pace dell'Europa. I programmi attuali si svolgono in Inghilterra e nell'Irlanda del nord, in Scozia e a Galles non ce ne sono. L'"Atlantic College", nel Galles, è un'eccezione perché offre un programma di studio per la pace e la risoluzione dei conflitti agli allievi della scuola media.

Il dipartimento degli studi per la pace dell'università di Bradford nel nord dell'Inghilterra, è il più grande e più completo del genere nel mondo, offre i gradi di laurea, master, ricercatore e PhD. Fondato nel 1973 grazie ad un'iniziativa dalla società religiosa degli amici Quakers, il dipartimento conta con più di 19 membri del corpo docente, più di 300 allievi, alcuni già indirizzati ai programmi di master, ricercatori e dottorato.

La ricerca e l'istruzione del dipartimento riguardano tre aree basilari: risoluzione dei conflitti, cambiamento sociale e sicurezza internazionale. Il centro per risoluzione dei conflitti, un'unità di ricerca del dipartimento, realizza una gamma di programmi pratici, compreso l'addestramento di mediazione nelle zone di conflitto, anche quella dell'ex Jugoslavia. Il lavoro del dipartimento sul cambiamento sociale include programmi sull'America Latina, Africa, Medio Oriente, Europa

orientale e Asia del sud – per esempio il movimento gandhiano nell’India - tema particolare che fa riferimento allo sviluppo, alla non violenza ed alle alternative sociali.

L’università di Woodbrook, una delle Selly Oak Colleges in Birmingham, Inghilterra fondata e gestita dai Quakers, è strutturata come un servizio agevolato di corsi per adulti, con programmi sulla risoluzione non violenta dei conflitti.

Un’altro programma di studi per la pace nel Regno Unito che offre gradi di master e PhD è il “Programma Internazionale di Analisi di Conflitti” della Università di Kent a Canterbury. Il corso, effettuato in più di tre periodi, è organizzato intorno a tre temi principali: 1) teoria del conflitto, 2) modi e pratiche di risoluzione dei conflitti e 3) metodologia di ricerca. Le inchieste sono analizzate alla luce di vari metodi teorici e gli allievi sono introdotti ai differenti tipi di pratiche di mediazione e di trattative.

Nell’Irlanda del Nord, la facoltà di Magee dell’Università di Ulster offre un corso di laurea in studi di conflitto e pace e un diploma di post laurea (master) in studi per la pace. La laurea è un corso interdisciplinare quadriennale sui problemi di pace e conflitto, con speciale attenzione ai conflitti interetnici, compreso il conflitto nell’Irlanda del Nord. Il corso di master offerto in collaborazione con l’università di Limerick, mette a fuoco la risoluzione dei conflitti e la costruzione della pace nelle diverse società. Unendo teoria e pratica, è progettato specialmente per quelli che lavorano nelle zone di conflitto come l’Irlanda del nord. Inoltre all’università di Ulster c’è un Centro per lo Studio dei Conflitti ed un programma formato dall’Università delle Nazioni Unite sulla risoluzione dei conflitti di etnicità. Lo scopo è promuovere l’educazione, la ricerca e l’apprendimento della risoluzione dei conflitti e lo sviluppo dell’amministrazione dei programmi di cooperazione.

L’Irish School of Ecumenics (Scuola Ecumenica Irlandese) in collaborazione con il College Trinity (Collegio Trinità), a Dublino, offre corsi per ricercatori con diploma di studi per la pace. Lo scopo specifico è collegare la ricerca attraverso una vasta gamma di argomenti sul ruolo dell’azione umana e la scelta morale nella costruzione dell’ordine internazionale. Uno dei nuovi centri che ha presentato uno sviluppo veloce negli studi per la pace in Europa è il “European University Center for Peace Studies” (EPU) - Centro Universitario per gli Studi di Pace – a Stadschaining, Austria, fondato dal governo austriaco. Il programma offerto mira a fornire una prospettiva transnazionale.

La Spagna si può considerare nuovo arrivato nel campo degli studi per la pace. Fino all’inizio degli anni 80, infatti, c’erano soltanto alcuni professori all’università che lavoravano con le questioni della guerra e della pace. All’università di Granada, un centro di ricerca pluridisciplinare di pace è stato creato da Maria Luisa Espada docente di diritto internazionale, la quale ha organizzato un nuovo programma di PhD, e seminari di studi per la pace ed i conflitti. Un istituto di ricerca sulla



pace in Spagna che presenta una storia singolare è il “Paz y Los Conflitos” (Pace e i Conflitti), fondato nella città di Guernica nel 1987, che contava col lavoro del GGG – “Gernika Gogoratuz” (Guernica Gogoratuz) un gruppo di investigatori per la pace.

L’EPU-Spagna offre corsi dello stesso catalogo dei corsi svolti in Austria e utilizza la stessa facoltà internazionale con le lezioni in inglese. L’EPU-Spagna svolge programmi e corsi a livello universitario nella ricerca sulla pace e nell’educazione alla pace, rivolti agli allievi di post-laurea che aspirano a carriere all’interno dell’università o in settori legati alla scienza, all’educazione, al governo, alla cultura, all’economia e all’amministrazione internazionale. Gli studenti provengono da molti paesi differenti ed i corsi offerti dall’EPU-Spagna includono i temi: Introduzione agli studi di sviluppo e di pace; Guerra, tecnologia e società; Pace, cultura e comunicazione; Genere e Pace; Filosofia e Pace; Unione Europea, Sicurezza Globale, Sviluppo; Pace in Europa: Problemi pratici e Dilemmi Morali.

In Italia, Nanni Salvo<sup>(52)</sup> sostiene che c’è stata un’evoluzione del pensiero negli studi per la pace e che esistono diverse iniziative in questa direzione.

Presso l’Università di Napoli esiste un Centro di Educazione alla Pace che opera con una varietà di scuole medie sui differenti modelli di risoluzione dei conflitti. L’università di Bologna mantiene il Centro Interdipartimentale per la Ricerca sulla Pace. A Firenze un gruppo di professori ha realizzato, nel 1985 un’iniziativa denominata “Forum sui Problemi della Pace”, con congressi e seminari internazionali molto attivi.

La ricerca per la pace, man mano che è stata riconosciuta ufficialmente, a livello internazionale, ha subito un processo graduale di accademizzazione che ne ha ridotto il potenziale di trasformazione sociale, che la caratterizzava inizialmente.

In Italia non c’era una vera ricerca per la pace a livello istituzionale, accademico e, quindi, non si è sviluppata come negli altri paesi, in particolare quelli scandinavi. Basta pensare che quasi in tutti paesi del mondo esistono istituti di ricerca specializzati, mentre l’Italia si distingueva per il numero ridotto d’istituti specifici di ricerca sulla pace.

Si può osservare che ci sono ambiti di ricerca isolati dove singoli studiosi prendono iniziative con argomenti di ricerca specifiche. In generale ci sono studi sulle relazioni internazionali che trattano dell’argomento, pur non avendo il titolo specifico di “studi per la pace”.

---

52- **Nanni Salvo**, attualmente è ricercatore alla Facoltà di Fisica dell’università di Torino, segretario dell’Ipri e si occupa, da alcuni decenni, di ricerca, educazione e azione per la pace ed è tra le voci più autorevole delle culture nonviolente in Italia. E’ fondatore e presidente del Centro Studi “Domenici Sereno Regis” di Torino, dotato di ricca biblioteca ed emeroteca, specializzate su pace, ambiente e sviluppo.



Agli inizi degli anni 80, scienziati di aree disciplinari come la fisica e la chimica hanno avviato ricerche sulle armi nucleari e più in generale sulla corsa agli armamenti nucleari, visto che l'opinione pubblica percepiva l'angoscia collettiva. Scienziati di diverse aree ma, soprattutto i fisici, s'impegnarono come mai era avvenuto in precedenza nella divulgazione di una rigorosa conoscenza critica relativa al pericolo che pesava sulle popolazioni europee in particolare e più in generale sull'umanità.

L'Uspid<sup>(53)</sup> (Unione scienziati per il disarmo) che ha coinvolto oltre 800 scienziati e documentava in modo sistematico e rigoroso ciò che stava accadendo non è più attiva, sebbene esista ancora formalmente.

Altri gruppi e organizzazioni di scienziati continuano a svolgere un'altra attività sistematica. Tra questi l'Isodarco, diretta da Carlo Schaerf dell'università "la Sapienza di Roma", che promuove scuole di specializzazione sui temi del disarmo e del controllo degli armamenti e il "Pugwash", un'organizzazione internazionale, alla quale aderiscono singoli scienziati, anche italiani, tra i quali Francesco Calogero<sup>(54)</sup>, attuale segretario della SIPRI.

Il Pugwash è riuscito ha mettere in comunicazione le comunità dell'est e dell'ovest dell'Europa durante i periodi più oscuri della Guerra Fredda, favorendo il dialogo e il processo di controllo degli armamenti.

Il numero di ricerche per la pace che si stanno facendo in Italia si è aumentato soprattutto nel campo dell'Educazione alla Pace, oppure su tematiche circoscritte: diritti umani, diritto internazionale, cooperazione e sviluppo e interculturalità. In ciascuno di questi settori esistono, da tempo, importanti iniziative, come il "Centro di Studi e di Formazione sui Diritti della Persona e dei Popoli", presso l'università di Padova, che pubblica la rivista "*Pace, diritti dell'uomo, diritti dei Popoli*".

A partire degli anni 80, grazie alla sensibilità dimostrata da molti studiosi, alcuni centri di ricerca sulla pace, o per la pace, presso alcune università cominciarono a costituirsi.

---

53- **USPID** è un'associazione di scienziati nata nel 1982 con lo scopo di fornire informazioni ed analisi sulle molteplici questioni relative alla proliferazione di armi ed al disarmo: i suoi membri sono convinti che questo sia parte integrante e fondamentale della responsabilità sociale degli scienziati. I campi d'intervento dell'USPID includono la proliferazione ed il disarmo nucleare, gli effetti delle esplosioni nucleari, il controllo del materiale fissile, gli sviluppi di tecnologia militare, il disarmo chimico e biologico, gestione e risoluzione di conflitti. L'USPID promuove conferenze e meetings, compreso il convegno biennale di Castiglioncello, corsi e seminari presso numerose università italiane e corsi specifici per insegnanti delle scuole superiori. La sezione di Trento cura da ventenni i corsi della Scuola Internazionale sul Disarmo e la Ricerca sui Conflitti (ISODARCO).

54- **Francesco Calogero**, attualmente è professore di Fisica Teorica presso l'università la Sapienza di Roma, è segretario della SIPRI. Ha più di 300 pubblicazioni a livello internazionale tra libri, articoli per giornali, riviste, ecc. Da 1989 fino all'agosto 1997 ha lavorato come segretario del Pugwash dove ha organizzato più di 70 incontri internazionale su tema del: disarmo, risoluzione dei conflitti, ecc.

Secondo Sali, esiste una sfumatura tra le due espressioni, il “per” indica un impegno anche attivo verso il cambiamento, mentre il “sulla” fa pensare soprattutto ad un atteggiamento distaccato, neutrale.

Questi centri sono comunemente di carattere dipartimentale, sparsi in varie sedi universitarie, come Bologna, Bari, Pisa, Torino, Trieste. In alcuni casi, con c'è un vero e proprio lavoro di ricerca per la pace e non ci sono studi per la pace ma solo l'organizzazione di convegni e seminari.

Nell'ambito dell'IPRA la ricerca per la pace è articolata in tre diverse direzioni: la ricerca, l'educazione e l'azione. Di queste tre direzioni, la seconda, l'educazione alla pace, è quella che si è diffusa maggiormente e continua a svolgersi grazie all'azione di promozione dell'UNESCO.

All'inizio degli anni 70 l'Ipra ha costituito una commissione, la “Peace Education Commission” (Commissione di Educazione alla Pace), alla quale partecipano vari gruppi di ricercatori, tra i quali anche studiosi italiani, in particolare dell'università di Bari.

In varie università è aumentato un po' l'attenzione, la sensibilità verso questi temi e cominciano ad essere condotte ricerche e ad essere offerti corsi specifici, organizzati e rivolti agli studenti con contenuti affini all'educazione alla pace (mediazione, gestione dei conflitti, bullismo, ecc).

Come un lavoro piuttosto significativo in questo campo si può segnalare quello svolto da Silvia Bonino<sup>(55)</sup> (Università di Torino) e da Alberto L'abate<sup>(56)</sup> (Università di Firenze).

L'ostacolo che la ricerca per la pace ha incontrato in Italia, e non solo, a livello accademico si trova nel mondo della “politologia” e delle scienze politiche in generale, il cui programma è opposto a quello della nonviolenza.

All'università di Torino corsi di laurea in scienze strategiche e corsi di master in *peace keeping*, in collaborazione con le istituzioni militari sono stati creati in tempi record, in virtù del processo di ristrutturazione delle forze armate europee e italiane.

Mentre non esiste nessun corso di laurea in scienze per la pace, i militari sono stati abilissimi nel legittimare la cultura di cui sono promotori per mezzo di accordi con le università. Oltre che a Torino, sono stati attivati corsi di *peacekeeping* a Pisa, alla “Sapienza” di Roma e in altre sedi.

---

55- **Silvia Bonino** è professore ordinario di psicologia dell'età evolutiva presso l'Università di Torino. Negli ultimi anni i suoi studi si sono concentrati nell'empatia, nel bullying e nei comportamenti di rischio per la salute e il benessere nell'adolescenza. Scrive regolarmente per la rivista italiana *Psicologia Contemporanea* ha diretto il progetto del Dizionario di psicologia dello sviluppo a Torino nel 2202. **Il fascino del rischio negli adolescenti** è uno dei suoi libri più recenti.

56- **Alberto L'Abate**, nato a Brindisi nel 1931, è docente di sociologia dei conflitti e ricerca per la pace presso l'Università di Firenze. E' impegnato nel Movimento Nonviolento, nella Peace Research, nella formazione alla nonviolenza, nelle attività della diplomazia non ufficiale per la prevenzione dei conflitti violenti. Amico e collaboratore di Aldo Capitini, ha collaborato alle iniziative di Danilo Dolci e preso parte a numerose iniziative nonviolente. Come ricercatore e programmatore socio-sanitario è stato anche esperto dell'ONU, del Consiglio d'Europa e dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Ha promosso e condotto l'esperienza dell'ambasciata di pace a Pristina, ed è impegnato nella "Campagna Kosovo per la nonviolenza e la riconciliazione". E' portavoce dei "Berretti Bianchi" e promotore dei Corpi Civili di Pace. Fra le sue opere segnaliamo: Kosovo: una guerra annunciata, 1999; Prevenire la guerra nel Kosovo, 1997; Giovani e pace, 2001; Consenso, conflitto e mutamento sociale, 1990.

Costituita nel 1993 a Rovereto, l'Università Internazionale di Ricerca per la Pace" questa promuoveva un intenso programma di formazione, rivolto a soggetti diversi (obiettisti di coscienza, docenti, operatori internazionali di pace) e progetti di ricerca per la pace.

Una piccola rete di persone che operano in varie realtà, sia universitaria sia di movimenti di base, ha creato un istituto di ricerca per la pace denominato Ipri ("Italian Peace Research Institute") che agisce sul modello di quanto avviene a livello internazionale.

Questo istituto ha contribuito a far conoscere alcune delle opere principali di ricerca per la pace, pubblicati a livello internazionale.

Alcuni sviluppi più recenti possono fare pensare alla possibilità che avvenga qualche cambiamento più significativo nella realtà italiana. La riforma universitaria ha aperto uno spiraglio prevedendo le lauree in scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace.

Ancora una volta è Alberto L'Abate a presentare un progetto di laurea di primo livello in "Scienze sociali per operatori per la pace", in Italia il primo corso specifico di studi per la pace.

Un segno di cambiamento nella realtà italiana è la creazione del centro "Studi per la Pace", opera di un gruppo di ex-studenti della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Ferrara.

A livello regionale l'Italia ha conquistato spazi fondamentali. Ci sono città che sono diventate o stanno diventando conosciute a livello nazionale e anche internazionale come: Bologna, Casalecchio di Reno, Ancona, Genova, Cesena tra altri per lo sviluppo di diversi programmi e corsi con differenti tematiche sulla pace come: riduzione dei conflitti, tolleranza, educazione alla pace, educazione interculturale diritti umani, disarmo, tra altri.

Il tema sulla pace nell'Europa sta fiorendo ogni volta di più con nuovi centri. L'importanza data alla risoluzione dei conflitti ha seminato molti programmi che danno rilievo alla pratica, comprese le nuove iniziative nell'ambito della ricerca sulla pace e gli studi per la pace nell'Europa orientale.

Gli studi per la pace a livello europeo hanno fatto dei progressi però ci sono ancora molti ostacoli, che saranno segnalati nella voce seguente alla luce delle divulgazioni dal Dott. David Adams nel suo rapporto all'UNESCO sulla società civile nel decennio della cultura della pace.

La separazione dei paesi, la crescita del nazionalismo europeo che segue alla conclusione della guerra fredda e alla guerra dell'ex Jugoslavia, tra altri problemi di conflitti interni e immigrazione illegali, hanno rafforzato la credenza nella necessità di soluzioni militari e ciò è diventato una sfida per gli studi per la pace. Un conflitto violento nel cuore dell'Europa sembra essere lontano, però rimane la necessità urgente di sviluppare alternative non violente, come un'esigenza centrale per il campo degli studi per la pace e per la ricerca della pace e della giustizia nella comunità globale.

## 4.6 L'Europa, Brasile, Stati Uniti: aspetti e confronti

Come è già stato segnalato, nelle voci precedenti, la ricerca di alternative non violente ai più diversi tipi di violenza e di conflitto che permeano la società mondiale esige iniziative specifiche ma con effetti globali.

Tanto il Brasile, quanto gli Stati Uniti e l'Europa, hanno sulle "spalle" un passato pesante contraddistinto, dalla schiavitù, da conflitti interni, immigrazioni illegali, conflitti etnici, discriminazione e segregazione, tra altri. Esiste però un aspetto che richiama l'attenzione ed è il modo in cui è avvenuto il coinvolgimento politico d'ogni nazione, tanto in passato come nei giorni attuali davanti a queste situazioni.

I mass media diffondono ogni giorno notizie di casi di violenza, di conflitti, di intolleranza, ecc., successi in altri paesi a migliaia di chilometri di distanza. La risoluzione di questi problemi esige spesso azioni simili in contesti diversi. La differenza riguarda l'origine del problema.

La realtà brasiliana è contraddistinta soprattutto dalla disuguaglianza sociale, dalla miseria, dalla violenza, dalla fame e dalla difficoltà di accesso all'educazione e alla sanità. Questi problemi sociali generano aggressività e violenza che si allargano smisuratamente nell'ambiente scolastico<sup>(57)</sup>.

Quello che causa preoccupazione è che la violenza è combattuta con una violenza maggiore. Molte organizzazioni non governative legate al movimento pacifista si stanno dedicando all'educazione alla pace in Brasile. Secondo Guimarães<sup>(58)</sup> sono innumerevoli le entità pacifiste che promuovono "officine" e corsi sulla pace, in cerca di soluzioni per i conflitti nelle zone dove operano.

Nel "Rapporto della Società Civile sul Decennio della Cultura della Pace", il quale era alla metà del tempo della data di "scadenza", presentato all'UNESCO nel giugno 2005, diretto e scritto dal Dott. David Adams<sup>(59)</sup>, si può conoscere una panoramica dei progressi e degli ostacoli degli studi per la pace, in Brasile, in Europa e negli Stati Uniti.

---

57- Questo quadro di violenza nelle scuole, già segnalato nel terzo capitolo, ha risvegliato nell'ambiente scientifico brasiliano, un segnale di urgenza, che ha spinto moltissimi ricercatori a cercare i mezzi efficaci per la risoluzione di essi. Nancy Cardia, (A violência urbana e a escola, in Paiva E, Violência e vida escolar, Ed. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, 1997), afferma che è indispensabile intervenire per il contenimento della violenza, tuttavia, affinché questo intervento possa avere successo, bisogna coinvolgere la partecipazione delle famiglie, delle entità della comunità e delle scuole. Secondo Nancy la scuola è parte del problema e parte della soluzione.

58- Guimarães M R, **Educação para a paz** – Sentidos e Dilemas, Educs, Caxias do Sul 2005.

59- David Adams, E' professore nelle Università di Yale e Wesleyan negli Stati Uniti. E' anche specialista nei temi: meccanismi cerebrali del comportamento di aggressione, trasformazione della guerra lungo la storia e psicologia dei pacifisti. Nel 2005 fu incaricato di elaborare il 1° Rapporto Globale del Decennio della Cultura della Pace istituito dall'ONU nel 2000.

In Brasile 15 milioni di persone hanno firmato il Manifesto 2000 durante l'Anno Internazionale per la Cultura della Pace. Come è descritto in uno dei rapporti, "L'Anno Internazionale della Cultura della Pace" dell'UNESCO ha avuto un grande effetto

Milioni di persone l'hanno appoggiato e si sono impegnati in esso; in molte università sono stati creati gruppi di studio e centri di ricerca per studiare il tema vitale della pace e non violenza. Si è verificata una notevole cooperazione a favore della cultura della pace tra le organizzazioni della società civile e nelle istanze governative municipali, statali e federale, che includeva anche la campagna nazionale per il disarmo.

Il CONPAZ (Consiglio Parlamentare per la Cultura della Pace), che è parte integrante dell'Assemblea Legislativa dallo Stato di São Paulo, è la prima organizzazione di questo tipo nel mondo. Riunisce 36 istituzioni della società civile e 12 deputati dell'Assemblea Legislativa per formulare, supervisionare e valutare politiche pubbliche per la Cultura della Pace basate nei principi del Manifesto 2000. A livello nazionale, durante l'anno di 2003 il tema "Cultura della Pace e Non violenza" è stato introdotto nell'agenda dei Segretari Comunali della Salute di 5562 città brasiliane. Tuttavia, i programmi congiunti della società civile e del governo non sono facili, perché le politiche pubbliche e i programmi sono interrotti ogni 4 anni, quando i nuovi sindaci, governanti e presidente sono eletti.

Quanto agli ostacoli, Adams fa riferimento ai rapporti che sottolineano la disoccupazione generalizzata, alla povertà e alla disuguaglianza, ma soprattutto ai mass media. Questi invece di promuovere la cultura per la pace, fanno esattamente il contrario, e privilegiano valori come la paura, l'indifferenza verso la natura, la mancanza di dialogo, la diffidenza, ecc.

La mancanza di un canale di informazione permanente con le agenzie del sistema delle Nazioni Unite è una delle proteste più frequenti nei diversi rapporti. Tuttavia questi programmi e queste campagne sono ancora vittime dell'inerzia della politica pubblica brasiliana verso la cultura e l'educazione alla pace, causando un considerevole rallentamento nello svolgimento di essi.

Per quanto riguarda il rapporto sull'Europa Adams ha ottenuto informazioni fornite da 143 organizzazioni europee, comprese scuole e programmi universitari di vari paesi: Albania, dell'Armenia, Germania, Austria, Bielorussia, Belgio, Bosnia e Erzegovina, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Spagna, Finlandia, Federazione Russa, Francia, Georgia, Grecia, Olanda, Ungheria, Irlanda, Israele, Italia, Lituania, Malta, Norvegia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Serbia, Svezia, Svizzera, Turchia e Montenegro, Ucraina, ecc.

I progressi sono stati riconosciuti soprattutto presso le organizzazioni che hanno lavorato e continuano a lavorare a favore della cultura della pace, che stanno aumentando progressivamente in Europa, come indicano i rapporti delle reti nazionali per la pace e della cultura della pace in Austria,

Francia, Italia, Olanda, Norvegia e Spagna, che rappresentano centinaia di altre organizzazioni, come la rete europea per l'Educazione alla Pace, presente in otto paesi. Movimenti a livello comunale e regionale sono descritte a Osnabruck (Germania), Donostia/San Sebastian (Spagna), Malakoff (Francia), Rotterdam (Olanda), ed in altri comuni dell'Italia e della Norvegia.

Secondo Adams, molti ammettono che la direzione di questi "lavori" di solito parte dalla società civile, dato che, le organizzazioni e le politiche internazionali non hanno presentato progressi. In contropartita, il numero di conflitti armati, di situazioni di tensioni commerciale, di crescente economia criminosa e violenza nei rapporti sociali continua ad aumentare. Soltanto le organizzazioni pacifiste ed umaniste, come pure i cittadini in generale, hanno intensificato il loro coinvolgimento nelle attività per la pace, non violenza e risoluzione dei conflitti.

Attività come: l'addestramento e la pratica della meditazione ed altre maniere alternative di risoluzioni dei conflitti; introduzione sistemica dell'educazione alla pace nei programmi scolastici in Francia, Grecia e Spagna e in tutti corsi di pedagogia in Svezia, sono attualmente in pieno svolgimento..

Molte organizzazioni europee si sono specializzate in solidarizzarsi con ex-colonie e paesi del sud; in Norvegia un'organizzazione celebra la gran vittoria negli sforzi per preservare spazi demarcati nella Floresta Amazzonica per gli indios del Brasile, un'altra organizzazione rende possibile i legami tra circa 190 comunità dell'emisfero sud, altre organizzazioni ancora sono coinvolte nella difesa dei diritti umani per gli immigranti provenienti dal sud.

Nell'ovest europeo il movimento per la pace è ancora modesto, però è diffuso in quasi tutte le regioni. La Federazione Russa ha ricevuto scuole, collegi, cattedre universitarie ed istituti dell'UNESCO allo scopo di lavorare per la cultura della pace, ma è stata operante soltanto all'inizio, quando il governo russo cooperava con l'UNESCO durante "l'Anno Internazionale per la Cultura della Pace". Quando l'anno è finito simultaneamente è finito l'appoggio del governo federale.

Grandi programmi sono stati svolti in Albania a favore dell'educazione per il disarmo e in Bosnia e Erzegovina a favore dell'educazione per una cultura di cura e pace in 108 scuole che coinvolgevano circa 80.000 studenti, 5.000 insegnanti e 150.000 genitori.

Le donne di Belgrado (Serbia) stanno svolgendo un ruolo di comando, come è descritto dall'organizzazione "Women in Black" (Donne in Nero). Mediante scambi e dialoghi di pace queste donne attiviste stanno producendo diverse dichiarazioni che esigono la fine della guerra e della violenza<sup>(60)</sup>.

---

60- Ci sono altri rapporti inviati dall'ONG il "Women for Development" - Armenia -, "l'Education of Mothers for the Education of Children" - Ungheria -, e quello della succursale russa della "Lega Femminile Internazionale per la Pace e Libertà".

In contrapposizione a progressi come questi, ci sono anche ostacoli, come la “guerra” contro il terrorismo, perché, oltre a deviare l’attenzione dei lavori per la pace, questa ha effetti psicologici e politici.

Un altro aspetto osservato dalle organizzazioni come un grande ostacolo coinvolge, di nuovo, i mass media perché, piuttosto che avere interesse nelle attività svolte da queste organizzazioni, questi ultimi preferiscono mettere in primo piano le notizie sulla violenza.

Le risorse economiche sono un altro ostacolo perché è difficile tanto per le organizzazioni non governative quanto per le scuole e le università trovare fondi per realizzare le loro attività per la cultura della pace. C’è anche un problema di priorità nell’educazione, ossia, le scuole impegnate nell’esecuzione delle attività regolari e sistematiche di insegnamento, non dedicano tempo sufficiente alle questioni sociali, al dialogo e al dibattito.

Negli Stati Uniti, il Dott. Adams è riuscito ad ottenere informazioni sui progressi e sugli ostacoli nel paese soltanto di 53 organizzazioni, quasi tre volte meno che in Europa.

La maggior parte dei lavori svolti sulla cultura della pace nel Nord America non trattano questioni riguardanti i progressi a livello nazionale o internazionale. Si è constatata una maggior coscienza e cooperazione a livello locale in alcune città come: Hamilton (Ontario), Vancouver (British Columbia), Calgary (Alberta), Cincinnati (Ohio), Houston (Texas), Northfield e S. Paul (Minnesota), New Haven (Connecticut), Quabbin (Massachusetts), New York, ma soprattutto negli stati di Connecticut e Minnesota.

In Canada dopo il lancio di un Programma Nazionale di Cultura della Pace, le organizzazioni specializzate nella non violenza, come la “Fellowship of Reconciliation” (Associazione per la Riconciliazione) riferiscono l’interesse e la crescita del numero dei membri.

I progressi sono chiari in termini di coscienza e pratica di mediazione, giustizia restaurativa ed altre forme alternative di risoluzione dei conflitti e della discordia. Esistono molti programmi nelle scuole, nelle comunità e addirittura nei carceri, che coinvolgono anche la polizia e i membri della comunità. In essi si insegna la risoluzione dei conflitti a più di 1.500 bambini, tutti gli anni, soprattutto nella zona rurale e si preparano più di 100 membri della comunità come mediatori. Vigilie di pace sono realizzate periodicamente da gruppi locali, con risultati veramente positivi.

L’internet può essere un poderoso strumento di mobilitazione e coscientizzazione tanto a livello locale come internazionale, dato che ha semplificato il “dialogo” tra le nazioni, anche se essa offre allo stesso tempo l’accesso libero ad immagini, videogiochi, musiche, ecc, che incitano alla violenza.



Un'altra iniziativa con risultati sorprendenti è stata l'“Appello degli Studenti Contro la Violenza Armata”, che è stato firmato da più di 10 milioni di giovani, fatto che probabilmente ha contribuito alla brusca diminuzione degli indici di morti da arma di fuoco tra i giovani.

Fatti positivi come questi descritti sopra potrebbero avere risultati ancora migliori se non fossero stati inseguiti simultaneamente dagli ostacoli. L'incapacità delle persone di non poter influenzare il corso degli avvenimenti, soprattutto quelli con risultati disastrosi, provocano nelle persone un senso di incapacità e impotenza, come per esempio le invasioni dell'Afghanistan e dell'Iraq, e l'attacco del 11 settembre. Il rilievo dato alla violenza dai mass media è visto come un ostacolo perché le persone sono talmente bombardate ed influenzate costantemente dalle immagini del cinema, della tv, dei videogiochi, che finiscono col banalizzare la violenza che è vista come un fatto normale nella società.

Le risorse economiche, costituiscono un grande ostacolo per la maggioranza delle organizzazioni, giacché esse dipendono dalle donazioni e dal volontariato<sup>(61)</sup>.

Secondo Hannah Arent<sup>(62)</sup>, gran parte dell'esaltazione della violenza nel mondo attuale proviene dalla degradazione dell'azione politica e etica.

Le esperienze educative che stanno riuscendo ad ottenere un risultato più efficace come alternative alla violenza sono esattamente quelle che stanno riuscendo ad aprire e ottenere spazio nell'azione politica e nel loro spazio di attuazione.

## 4.7 Perché educare il mondo alla pace

Partendo di una definizione positiva della pace come giustizia, educare gli esseri umani per una società pacifica rappresenta una sfida.. Non c'è mai stata nella storia dell'umanità una società pacifica e allo stesso tempo giusta, ovvero, che visse in pace. Nemmeno i problemi umani sono mai stati così complessi e di tale grandezza.

Martha Rabanni fa una metafora interessante che ci aiuta a capire meglio l'inabilità dell'uomo a risolvere i suoi problemi. «Una mattina, quando si sveglia il beduino osserva, incredulo, che il suo cammello continuava a dormire. Pensa fra sé che l'animale forse era ferito e comincia un meticoloso esame. Verifica accuratamente le zampe, le orecchie, gli occhi, la bocca e il naso. Tutte

---

61- Il testo integrale del Rapporto dalla Società Civile sul Decennio della Cultura per la Pace, diretto e scritto da David Adams nel giugno 2005, può essere trovato all'integra nel sito:<http://www.comitepaz.org.br/RelDec2.htm>.

62- Arent H, *A condição humana*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1999. Traduzione di Roberto Raposo.



le parti sono intatte e in ordine, l'animale sembrava normale, come al solito. Il beduino non riusciva a identificare il reale problema perché non aveva mai visto finora un cammello morto »<sup>(63)</sup>.

La nostra società, modernizzata, altamente evoluta, con un accumulo di conoscenze e tecniche senza precedenti, e con risorse materiali sufficienti per garantire la soddisfazione delle necessità basilari di tutti gli esseri umani, non riesce a vedere il problema come realmente è. Lo smarrimento dei riferimenti e l'inversione dei valori umani ci oscurano l'orizzonte e non discerniamo più tra il bene e il male, il giusto e l'ingiusto.

La rapida crescita demografica, lo sperpero delle risorse naturali e la degradazione dell'ambiente, l'oppressione, l'ingiustizia e la violenza che ancora milioni di persona subiscono esigono azioni correttive di grande portata<sup>(64)</sup>.

La cultura globale ha favorito la percezione delle necessità mondiali e lo sviluppo delle tecnologie ha reso possibile l'integrazione e l'interdipendenza tra i membri del pianeta. Il concetto di cittadinanza si è allargato. Allo stesso tempo, lo scioglimento dei blocchi economici ha provocato un processo di svelamento della realtà, ha messo a nudo la povertà e ha favorito la coscientizzazione della miseria.

Irreversibile, la globalizzazione richiede risposte globali e la costruzione di un mondo pacifico, non violento, è diventata più che mai compito di tutti.

La consapevolezza di creare un mondo pacifico è più che mai, al centro dei dibattiti delle organizzazioni internazionali, come già segnalato nelle voci precedenti, per creare meccanismi per lo sviluppo di una cultura di pace a livello locale e mondiale.

La comunità globale ha bisogno di questi meccanismi per liberarsi dal dominio di tutte le forme di violenze, fino a rifiutarle.

Tra i meccanismi che si contrappongono alla violenza, l'educazione alla pace costituisce innegabilmente un paradigma di fondamentale necessità.

Immaginare, comprendere la ragione della violenza, delle ingiustizie, è un compito difficile, ma non impossibile. È necessario uno sforzo collettivo per cercare soluzioni comuni e consensuali, mediante il dialogo capace di riconoscere tutti gli esseri umani come soggetti interlocutori validi e reali.

È in questo "contesto" che si concepisce un modello di educazione in cui il rispetto e l'esercizio dei principi fondamentali dell'essere umano sono presenti, un'educazione che sia un'alternativa efficace e significativa, che rafforzi i paradigmi che si contrappongono alla violenza.

---

63- Martha Jalali Rabbani, Pedagoga presso l'Università di Campinas – UNICAMP – e Dottore di Ricerca in "Umanità" presso l'Università Jaime I, nella Spagna, attualmente è incaricata dell'accessoria dell'INPAZ – Istituto Nazionale per la Pace

64- Delors J, *Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Cortez Editora, Brasília – DF 2003.

Ci troviamo di fronte ad una sfida, che consiste nel costruire un mondo di pace, un mondo giusto. Perciò, è imprescindibile istituire una vera educazione alla pace, soprattutto nelle scuole, costruita come un processo dinamico il cui obiettivo è la creazione delle basi di una nuova cultura: la cultura mondiale della pace.

Karan Singh ci spinge a pensare in maniera ottimista e coraggiosa a un'educazione alla pace in scala mondiale quando dichiara:

*“... è necessario rompere i modelli tradizionali di educazione e immergersi, decisamente nell'ignoto. Si devono mobilitare tutte le risorse interne ed esterne per costruire un mondo con base nella solidarietà e non nella distruzione mutua. Cittadini del mondo, preoccupati della sopravvivenza e del benessere di tutte le specie, dobbiamo utilizzare l'arsenale più moderno di metodi pedagogici innovatori ed interattivi, con l'obiettivo di creare un programma di educazione mondiale - alla pace – che apra gli occhi dei bambini e degli adulti all'era planetaria che viene e il loro cuore a sentire le grida degli oppressi e di quelli che soffrono. Il tempo urge perché, parallelamente a questa società planetaria, continuano attive le forze sinistre del fondamentalismo e del fanatismo, dell'esplorazione e dell'intimidazione”<sup>(65)</sup>.*

Il futuro esige questa nuova cultura costruita sulle basi dell'educazione alla pace, una cultura pacifica capace di insegnare agli uomini a fare e a vivere con giustizia e di renderli individui “pienamente umani”, liberi.

Pur non essendo l'unico luogo in cui l'educazione si realizza, la scuola, o meglio, l'ambiente scolastico è considerato dalla società un punto di riferimento centrale dell'azione educativa, perciò deve essere fornita delle necessarie risorse materiali e tecniche e soprattutto umane.

La convinzione è che non ci sarà pace senza educazione alla pace.

---

65- Singh K, **Educar para a sociedade mundial**, in Delors J, **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Editora Cortez, 8° ed, MEC, Brasília, 2003, p.244.

## Conclusione

L'Educazione alla Pace con base nei concetti olistici di sviluppo umano si è svelata come un nuovo paradigma di lavoro educativo valido e efficiente, capace di affrontare i problemi legati alla violenza e ai conflitti nei più diversi contesti.

Il progetto "Educazione alla Pace e Non Violenza", un esempio di applicazione pratica di questo nuovo modello educativo, sviluppatto nella città di Altinópolis in Brasile, e oggetto di studio di questa ricerca, si è dimostrato capace di coinvolgere tutta la società, con i suoi diversi e vari programmi, che contavano con obiettivi e strategie di applicazione specifici in ambito educativo e sociale.

Questo progetto ha dimostrato, nella sua applicazione pratica, di essere in grado di risvegliare nei cittadini dei sentimenti nuovi, un nuovo senso del mondo e la speranza nell'uomo, di alleggerire le necessità economiche, psicologiche e culturali e di riscattare l'autostima, la serenità, la tolleranza, la speranza e la consapevolezza che la realtà può essere differente.

La ricerca svolta ha permesso di individuare le difficoltà di applicazione che il progetto ha affrontato, soprattutto all'inizio. Si è osservato che, a causa della mancanza di preparazione<sup>(1)</sup> della società, particolarmente in una piccola città dell'interno, con cittadini radicati nelle tradizioni, le proposte di questo progetto innovativo hanno prodotto nei cittadini una sensazione di "invasione" e un rifiuto, perché andavano "oltre" le tradizionali proposte politiche (comuni nei cambiamenti di gestione pubblica), erano troppo diverse ed innovative e, comunque, richiedevano dalla società un'accettazione e un coinvolgimento immediato.

Altre difficoltà osservate riguardano lo svolgimento di alcuni programmi, fra i quali il programma di "Formazione Continuata dei Docenti", che all'inizio ha provocato in questi ultimi un sentimento di rifiuto, a causa della maniera impositiva con cui il progetto era stato presentato loro. Un altro programma che ha rivelato delle imperfezioni è stato il programma "Tempo Pieno", soprattutto per la mancanza totale di controllo sugli studenti che vi partecipavano. Un altro aspetto riguarda la mancanza di dati statistici che mettessero a confronto i risultati ottenuti con quelli anteriori all'inizio del progetto, come per esempio, gli indici di promozione o bocciatura degli studenti e i rispettivi voti; il numero di famiglie assistite; la quantità dei medicinali distribuiti; la percezione della società all'inizio così come un feed back alla fine del progetto; indici specifici di casi di violenza nella città; insomma, dati di confronto per attestare l'efficacia del progetto.

---

1- Il senso della parola "preparare" è collegato direttamente alle sue definizioni cioè, *mettere qualcuno nelle condizioni necessarie ad affrontare una data situazione, predisporre, con opere e iniziative adeguate.*

Si è verificato che il processo di “municipalizzazione” delle scuole, come nel caso di Altinópolis, si è rivelato un mezzo efficiente di trasformazione della politica pubblica in grado di portare dei benefici alla società, soprattutto in ambito educativo. Si può dire, dunque, che il ruolo della politica nei confronti della società è indiscutibilmente fondamentale perché questa abbia i presupposti fondamentali per realizzare il suo processo di costruzione della cittadinanza. Un grave problema, caratteristico della realtà brasiliana, ma non soltanto di questo Paese, è stato, inoltre, messo in rilievo in questo lavoro. Si tratta di un problema causato da divergenze politiche al momento del cambiamento dei dirigenti nell’amministrazione comunale, che portano a mettere fine a progetti importanti e validi, nonostante i risultati positivi raggiunti, senza tener conto degli interessi e delle necessità dei cittadini.

È stato dimostrato anche che il lavoro educativo che ha come base i concetti olistici di educazione alla pace considera lo spazio scolastico come un luogo aperto, democratico e ricco di possibilità che contribuisce a far emergere questo nuovo paradigma capace di trasformare le persone. Questa trasformazione è stata agevolata dalla pratica della transdisciplinarietà (sottolineata dai programmi come “La pace s’impara”, “Fiere Pedagogiche”, “Dalla scuola che abbiamo alla scuola che vogliamo” e “Accoglienza Semestrale e Giornaliera”), aspetto di rilevante importanza nel raggiungimento degli obiettivi del progetto, giacché essa oltre a portare alla trasformazione della pratica educativa ha riscattato e/o ha fatto risvegliare negli insegnanti il rispetto assoluto delle differenze.

La pratica educativa su queste nuove basi si manifesta, soprattutto in ambito scolastico, come un proficuo strumento capace di agire direttamente nel cuore dei suoi esecutori, riesce cioè ad operare la crescita personale, rapporti più stretti, amicizia e fiducia, aspetti fondamentali per la *riumanizzazione* della società e per lo sviluppo di una cultura di pace.

Le attività che sono state svolte al di fuori dell’ambito scolastico hanno dimostrato la pratica educativa realizzata nei più differenti spazi della società – come afferma Faure a proposito dell’educazione permanente e delle città educative, e Freire che considera l’educazione un processo di trasformazione e umanizzazione – ha permesso agli studenti di essere gli agenti del loro proprio sviluppo come è stato dimostrato, soprattutto, dal programma “Tempo Pieno”.

L’educazione alla pace nei modi olistici si è rivelata come un percorso di potenzialità. Le esperienze realizzate a Altinópolis hanno dimostrato che non è vietato sognare, avere speranza e, con l’incremento di progetti in questo ambito nei più differenti livelli, la vita scolastica può concretizzare la proposta di Röhrs di organizzare una scuola-modello, come un centro diffusore e un nucleo polarizzatore di azioni di pace e non violenza e di umanizzazione, una scuola che, nel

processo di cambiamento da una cultura di violenza a una cultura di pace, sia un forte indizio della possibilità di esistenza di un mondo migliore.

Per quanto riguarda lo sviluppo degli studi e dei programmi sulla pace a livello internazionale, particolarmente nel Nord America e in Europa, si è verificato una grande preoccupazione per il futuro di questo pianeta.

In Europa le organizzazioni a favore della pace, che continuano a crescere progressivamente, possono contare soltanto sulle iniziative e sul coinvolgimento da parte della società civile e delle organizzazioni umanistiche e pacifiste, giacché le politiche pubbliche non hanno avuto nessun progresso e non riescono a controllare i conflitti armati e le tensioni economiche che continuano ad aumentare.

La politica nell'ovest europeo (Russia), anche se modesta, si è dimostrata inerte e senza interesse di portare avanti i lavori per la costruzione di una cultura di pace. Vincolata all'inerzia politica, la scarsità di sostegno economico alle organizzazioni non governative si è dimostrata un altro ostacolo nello sforzo di portare avanti i programmi di studio per la pace in questa area.

Quanto allo sviluppo dei programmi di studio per la pace nel Nord America, si è verificata una crescita a livello locale piuttosto che a livello nazionale e internazionale, data l'incapacità delle persone di influenzare il corso degli avvenimenti, particolarmente quelli che riguardano le invasioni americane nei paesi del Medio Oriente.

È stato appurato che il dibattito circa il valore dei programmi pluridisciplinari a livello internazionale è diventato una sfida per il crescente campo di Studi per la Pace. Questa sfida si è trasformata in una necessità perché la maggior parte degli studiosi è abituata a guardare il mondo attraverso gli obiettivi delle discipline in cui sono stati preparati. Gli studi su problemi come la violenza, i conflitti, l'intolleranza, guerre e controversie, che possiamo chiamare di "violenza contemporanea", sono così sfaccettati che non possono essere limitati ad una disciplina soltanto.

Una difficoltà individuata riguarda le università che hanno creato discipline specifiche e si sono "adattate" ad un campo accademico che include le varie aree degli studi internazionali, il lavoro sociale e la formazione.

Si è constatato che i professori delle discipline tradizionali sentono una gran difficoltà di "abbandonare" la loro preparazione scolastica per "abbracciare" un campo multidisciplinare e questo diventa un gran problema quando ci si propone di portare la cultura della pace alla società.

In un contesto come questo, in cui si riconosce la necessità di un nuovo tipo di discipline, si verifica che gli studi per la pace dipendono, più che mai, da un approccio olistico sui problemi della "violenza contemporanea".

Piuttosto che fornire supporto agli studi di formazione della pace, questo nuovo approccio può contribuire ad impedire la disseminazione di una cultura violenta coll'isegnamento ai giovani delle tecniche su come “fare la pace”.

Purtroppo, la ricerca della pace, in questo contesto, spesso è identificata come idealistica perché è si presuppone che gli esseri umani siano sempre violenti e quelli che parlano dello sviluppo di una società pacifica sono visti come ingenui.

Questo concetto idealistico ed ingenuo è rafforzato e trasmesso dai mass media, e rappresenta un ostacolo comune per il progresso dei programmi di studi per la pace tanto in Europa, come nel Nord America e nel Brasile, visto che la divulgazione di eventi violenti e la banalizzazione della violenza sono economicamente più attrattivi perché sono sensazionalistici, molto più che la diffusione di ideali di vita pacifica, delle organizzazioni e delle campagne pacifiste. I mass media ignorano, comunque, i “peacemarkers”, che sono sempre presenti per tentare di risolvere i conflitti in maniera non violenta. In questo senso, la diminuzione della violenza è attribuita alla polizia e alle forze dell'ordine e non alle migliaia di “professionisti della pace” che stanno insegnando le tecniche di risoluzione dei conflitti ai giovani nelle scuole ed attraverso corsi e programmi per la pace. È urgente esigere dei cambiamenti in questo senso.

Per questo nuovo millennio, è cruciale che la lotta per costruire un mondo pacifico continui ad essere parte dinamica del dibattito pubblico, in modo che questo secolo non sia dominato dalla violenza e dalle guerre come lo è stato il secolo scorso.

Sono pochi quelli che sembrano capire che il “successo” di queste iniziative per espandere la cultura della pace durerà poco se l'uomo continua a distruggere l'ambiente e se le armi sono liberate. Molti paesi continuano ancora a spendere enormi quantità di soldi per rafforzare il potere militare piuttosto che investire in modo sistematico nella promozione della pace.

Tuttavia, l'espansione dell'educazione alla pace in un'ampia varietà di forme, come illustrato in questa tesi, dimostra che nuove direzioni si stanno prendendo come la risoluzione dei conflitti e programmi di trattative; l'aumento dei corsi di laurea e post-laurea; l'aumento del numero di studenti dedicati a questo tema ed i servizi di mediazione. Però, gli studi per la pace affrontano ancora problemi di definizione, condizione e costituzione e presentano risorse limitate.

Rimane chiaro che, senza appoggio politico, questi programmi contano soltanto sulla disponibilità di volontari, sulle organizzazioni non governative, sulle iniziative civili e di individui, e possono scomparire mentre tentano di diffondere gli studi per la pace con il loro proprio impegno.

La ricerca della pace, mediante studi, programmi, corsi, movimenti, campagne e tutte le diverse iniziative presentate in questa tesi, dimostra che l'umanità ha ancora la speranza di poter creare un mondo migliore, pacifico e giusto. Perché l'uomo sia capace di arrivare ad un tale livello

di “mondo” è necessario che avvengano trasformazioni nelle menti degli uomini. Gli interventi nel campo educativo si sono rivelati strumenti validi, capaci di produrre queste trasformazioni. Perciò non è né utopico<sup>(2)</sup> né ingenuo affermare che la l’educazione alla pace, con base nel concetto olistico di sviluppo umano, si presenta come un modello ampio di lavoro educativo non circoscritto soltanto alla scuola, e come un compito realizzabile e efficace per cambiare in meglio i rapporti interculturali e sociali, anche in ambito specificamente scolastico.

---

2- Quando mi riferisco alla parola “utopico” faccio delle parole di Marco Ernani le mie: “l’utopico non è l’irrealizzabile ma quello che “ancora” non è stato realizzato.

## Suggerimenti

Questo lavoro ha dato la possibilità di individuare alcuni aspetti ritenuti rilevanti per fare delle proposte per ricerche future.

- ❖ Elaborare una ricerca che studi l'elaborazione di un curriculum scolastico, nel quale dall'asilo nido fino alla scuola media, la trasdisciplinarietà, sia parte integrante e sistematica della pratica educativa, valorizzando i presupposti contenuti nella “Carta della Transdisciplinarietà” (allegato A) al fine di elaborare il processo di formazione di una cultura di pace, per quelli che saranno, in un futuro non così lontano, le menti che reggeranno la società.
- ❖ Elaborare una ricerca per studiare e misurare gli effetti dell'introduzione nel curriculum universitario, nei corsi di laurea e post-laurea della trasdisciplinarietà, valorizzando i presupposti contenuti nella “Carta della Transdisciplinarietà”, allo scopo di risvegliare una nuova coscienza che sensibilizzi ogni individuo sull'importanza della costruzione di una cultura di pace che porti alla concretizzazione di una società pacifica, visto che, essi saranno i responsabili della pratica educativa ben come individui attivi nella società.
- ❖ Studi sull'esistenza, disseminazione ed inserimento nel quotidiano di temi o atti violenti, che pubblicizzano la violenza come un aspetto normale della vita e intrinseco all'essere umano, soprattutto in rapporto ai bambini in età pre-scolastica, come cartoni animati, TV, canzoncine, favole, games. Verificare l'influenza di essi sulla percezione e la reazione di questi individui a temi o atti violenti e il loro atteggiamento verso situazioni di conflitto.



## **Bibliografia**

**Abramovay M, et. al., Escolas de paz**, Edições UNESCO, Brasília 2001.

**Arnopoulos P, Report on the State of Peace Studies in Canadian Universities**, [monograph], Montreal: Concordia University, 1991.

**Arent H, A condição humana**, Forense Universitária, Rio de Janeiro 1999, tradução de Roberto Raposo.

**Batini F, Tra realtà e utopia: per una educazione alla pace**, Franco Angeli Editrice, Milano 2001.

**Beisiegel C de R, Política e Educação Popular - A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**, Ática, São Paulo 1982.

**Bellanova B, Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione**, Centro di Programmazione Editoriale, Modena 1978.

**Baker S P, O'Neill B & Karpf R S, The Injury Fact Book.**, Oxford University Press, New York 1992.

**Boulding E, Inventare futuri di pace**, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998.

\_\_\_\_\_. **Building a global civic culture, education for an interdependent world**, Syracuse University, New York 1990.

\_\_\_\_\_. **A Peace Research: Dialectics and Development**, Peace Studies Directory, Journal of Conflict Resolution, Consortium on Peace Research, Education and Development 1972.

**Brandão C R, Plantar Colher Comer**, Graal Edições, São Paulo 1981.

\_\_\_\_\_. **O que é o Método Paulo Freire**, Brasiliense, São Paulo 1981.

**Brandão CR, Allessandrini CD, Lima EP, Criatividade e Novas Metodologias**, Editora Fundação Petrópolis, São Paulo 1998, série Temas Transversais.

**Canoi M, Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**, Edições UNESCO, Brasília 2002. tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.

**Castilhos C, et. al., A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**, SMED, Porto Alegre 1999.

**Chauí M, Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**, Brasiliense, São Paulo 1986.

**Chistolini S, Educare per la pace**, Franco Angeli, Milano 2002.

**Claire C, Mangel G, Perdriault M, A violência na escola**, Summus, São Paulo, 1999, tradução de Roseana Kligerman Murray.

**Creswell J W, “Research Design Qualitative & Quantitative approaches”**, Sorge Publications, Thousand Oaks 1994.

**Delors J, Nell’educazione un tesoro - Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo**, Armando editore, Roma 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**, Cortez Editora, Brasília 2003.

**Demetrio D, a cura di, L’educazione degli adulti contro la povertà – Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze**, Franco Angeli Librano s.r.l, Milano 1987.

**Denis A. Mondialiser la paix**, La Dispute, Paris 2000.

**Deutsch M. A Educating beyond hate. Peace, Education and the Environment**, 1991.

**Diskin L, Roizman LG, Paz come se faz?** Semeando culturas de paz nas escolas, Aura Lopes, UNESCO, Rio de Janeiro [s.d.].

**Dugan M. A Peace Studies at the Graduate Level**. The Annals of the American Academy of Political Science, Peace Studies: Past and Future 1989.

**Falk R, & Mendlovitz S. Toward a New World Order**. Boulder, CO: Westview Press 1982.

**Faure E, Aprender a ser**, Difusão Européia do Livro, Lisboa 1974.

**Feller G, Schwenninger S & Singerman D, Peace and World Order Studies: a Curriculum Guide**, Institute for World Order (3rd ed.), New York 1981.

**Frabboni F, Emergenza Scuola**, UTET Libreria Srl, Torino 2003.

**Fredrickson G M, Breve Storia del Razzismo**, Donzelli, Roma 2002.

**Freire P, autori vari, Pratica di un’utopia**. Editrice Berti, Milano 1994,

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, São Paulo 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia-** Saberes necessários à pratica educativa, Paz e Terra, São Paulo 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dell’Autonomia-** Saperi necessari per la pratica educativa, EGA, Torino 2004, traduzione di Gabriele Colleoni.

\_\_\_\_\_. **Teoria e pratica della lilerazione**, Editrice A.U.E, Roma 1974, testi scelti a cura dell'INODEP.

\_\_\_\_\_. **La Pedagogia degli Opressi**, Arnaldo Mondadori Editore, 4° ed. Verona 1973, a cura di Linda Bimbi.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. UNESP, São Paulo 2000.

**Fink C, A Peace Education and the Peace Movement since 1885**. Peace and Change 1980.

**Forcey L. A Introduction to Peace Studies**, in **Forcey L, Peace: Meanings, Politics, Strategies**. New York: Praeger 1989.

**Gadotti M, Leggendo Paulo Freire**. Sua vita e opera, a cura di B. Bellanova e F. Telleri, S.E.I, Torino 1995.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire - Uma biobibliografia**, São Paulo 1996.

\_\_\_\_\_. **Convite a leitura de Paulo Freire**, Editora Scipione, São Paulo 1989.

**Gadotti M, Freire P, Guimarães S, Pedagogia: diálogo e conflito**, SEI, Torino 1995, a cura di Bartolomeo Bellanova e Fausto Telleri.

**Galtung J, Essays in Peace Research**. Copenhagen 1975.

\_\_\_\_\_. **Sobre la paz**, Fontamara, Barcelona 1985.

\_\_\_\_\_. **Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia**. in UNESCO: La violencia y sus causas. Unesco París 1981.

\_\_\_\_\_. **Visione di un mondo con pace**, in **Liberare l'educazione sommersa**, autori vari, Speciale quaderni EMI/SUD, Bologna 1987.

**Guimarães M R, Educação para a paz – Sentidos e Dilemas**, Educus, Caxias do Sul 2005.

\_\_\_\_\_. **Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz**. Saraiva, São Paulo 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e a violência no meio escolar**. *Paixão de Aprender*, Secretaria Municipal de Educação, n° 14, nov. 2001b.

**Hankins, F.H, The Racial Basics of Civilization: A Critique of the Nordic Doctrine**, New York 1926.

**Harris, I M, A Peace Studies in the United States at the University and College Levels**, 1993.

\_\_\_\_\_. **Peace Education**. McFarland & C, Jefferson, 1988.

**Hobsbawn E**, **A era dos extremos**, Cia das Letras, São Paulo 1995.

**James W**, **Writings 1902 – 1910**, The Library of America, New York 1999.

**Jares X. R**, **Educação para a paz**. Sua teoria e sua prática. Artmed Porto, Alegre, Brasil 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e conflito**. Guia de educação para a convivência, Edições ASA, Porto 2002.

\_\_\_\_\_. **A Educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações**. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC São Paulo/outubro 2003.

**Johnson D M**, **Justice and Peace Education: Models for College and University Faculty**. Mary Knoll, NY, Orbis 1986.

**Lenhart V**, **Educação numa sociedade mundial**: globalização como desafio à pedagogia, Educação e Realidade, Porto Alegre 1998.

**Lodi M**, in **Liberare l'educazione sommersa**", autori vari, Quaderni EMI/SUD, Bologna 1987.

**Klare M**, **Peace and World Security Studies: a Curriculum Guide**, Rienner Publishers (6th ed.), Boulder, CO: Lynne 1994.

**Kohn W & Badash L**, **A University Education for the Nuclear Age**. The Annals of the American Academy of Political and Social Science: Peace Studies: Past and Future, 1989.

**Leibniz G W**, "Discurso de metafísica, 1986.

**Lima, LG de S**, **Notas sobre as comunidades eclesiais de base e a organização política**, in, **Moises J A et. all.**, **Alternativas populares da democracia: Brasil anos 80**, Vozes, São Paulo 1982.

**Lucisano P, Salerni A**, **Metodologia della Ricerca in Educazione e Formazione**, Ed. Coracci, Roma 2002.

**Manfredi S**, **Política e Educação Popular**. Experiências de Alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire 1960- 1964, Cortez, São Paulo 1981.

**Maritain J**, **La educacion en este momento crucial**, Ed. Dedebeq, Buenos Aires 1950.

**Mayo P**, **La pertinenza di Paulo Freire per i Paesi del Mediterraneo**, in **Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**, CLUEB, Bologna 2000, a cura di Fasuto Telleri.

**Mead M, La antropologia y el mundo contemporaneo**, Siglo Veinte, Buenos Aires 1971.

**Molfeta, Violenza, zero in condotta: manuale per educare alla pace**, Ass. Pace e dintorni, La Meridiana, 2002.

**Morelli U, Weber C, Angeli F, Educazione alla pace e cultura del cambiamento**, Franco Angeli Libri, Milano 1988.

**Morin E, I Sette Saperi necessari all'educazione del futuro**, Cortina Editore, Milano 2001.

**Moro T, Utopia**, Edizione Integrata, Roma 1994, traduzione e cura di Franco Cuomo.

**Murray A, A Introductory Courses in Peace Studies**, in **Klare M T, Peace and World Security Studies: a CurriculumGuide** (6th ed.), Lynne Rienner Publishers Boulder, 1994.

**Nani A, Economi C, Educare alla pace nella scuola: una proposta educativa in prospettiva Mondialista**, La Scuola, Brescia 1987.

**Nery B D, et al. Construindo a escola cidadã**, in **Tavares, J V, A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. PMPA, SMED, Porto Alegre 1999.

**Nicolescu B, A prática da transdisciplinaridade**, in, **Nicolescu B, Educação e Transdisciplinariedade**. Pluridade, Brasília 2000.

\_\_\_\_\_. et. al., **Educação e Transdisciplinaridade**, Edições UNESCO, Brasília 2000. Tradução de Judite Vero, Maria F. De Mello e Américo Sommerman.

**O'Hare P, Education for Peace and Justice**, Harper & Row, San Francisco 1983.

**Orsi M, Educare alla responsabilità nella globalizzazione: società della conoscenza e sfide per la scuola**, EMI, Bologna 2002.

**Paiva V, A questão política da educação popular**, Brasiliense, São Paulo 1982.

**Paludo C, Educação Popular em busca de alternativas- uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**, Tomo Ed., Porto Alegre 2001.

**Prothrow S D, Deadly Consequences: How Violence Is Destroying Our Teenage Population and How to Begin Solving the Problem**, Harper Collins Stith, New York 1991.

**Rabbani M, Educación para la ciudadanía Mundial. Reconociendo la Unidad Humana y Realizando su Diversidad**, Universidad Autonoma del Estado de México, Tobuca 2001.

**Rank C, A Reflections on Teaching Introduction to Peace Studies**. Friends of Colgate University 1993a.

\_\_\_\_\_. **A Thoughts on Transnational zing Peace Studies.** A The Peace Studies Bulletin, 1993b.

**Rosas P, Germinação do Pensamento de Paulo Freire, in Paulo Freire. Uma biobibliografia,** a cura de Moacir Gadotti, Cortez Ed., São Paulo 1996.

**Rathenow H & Smoker P, Peace Education in Great Britain:** Some Results of a Survey, UK: Richardson Institute for Conflict and Peace Research, Lancaster University 1983.

**Roizman, G. L, Diskin, L, “Paz como se faz”?** semeando cultura de paz nas escolas. UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro 2003.

**Rorhs H, El afianzamiento de una paz mundial permanente por meio de la educación para la paz,** Instituto de Colaboración Científica, v. 1, Tübingen 1970.

**Rudney R, Peace Research in Western Europe: a Director Guide,** A Security Information Service, Washington 1989.

**Sackman L, A Changing My Mind: Reflections of an Engineering Professor,** in Forcey L, **Peace: Meanings, Politics Strategies** ,Westport: Praeger 1989.

**Salazar G, Integracion Formal e Segregacion -** Matriz historica de la auto-educacion popular, in Martini & Horacio, **Profissionais en la accion.** Una mirada critica e la educacion popular, Santiago-Chile, CIDE 1990.

**Sallerni A, Lucisano P, Metodologia della Ricerca in Educazione e Formazione,** Coracci Editore, Roma 2002.

**Santos B de S, A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência, Cortez, São Paulo 2000.

\_\_\_\_\_. in **Guimaraes R M, Educação para a Paz –** sentidos e dilemas, Educus, Caxias do Sul 2005.

**Senghaas D, La educacion para la paz en un mundo sin paz,** Instituto de Colaboracion Científica, v. 3, Tübingen 1971.

**Serio G, Pucci V, a cura di, La non violenza: una proposta educativa per il terzo millennio,** L. Pellegrini, Cosenza 1998.

**Singh K, Educar para a sociedade mundial,** in Delors J, **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Editora Cortez, 8º ed, MEC, Brasília 2003.

**Stabellini M, Educazione alla pace: linee culturali, itinerari educativi, esperienze,** Casale Monferrato: Piemme1997, a cura di Roberto Rambaldi.

**Stephenson C M, A New Approaches to International Peacemaking in the Post-cold War World**, in **Klare M T, Peace and World Security Studies: a Curriculum Guide** (6th ed.),1994.

**Stomfay S, Peace Education in America, 1828-1990**, NJ: The Scarecrow Press, Metuchen 1993. **Thelin B, Early Tendencies in Peace Education in Sweden**, Paper presented at Peace Education Commission at the XV International Peace Research Association conference at Malta 1994.

**Tarozzi M, Cittadinanza interculturale**, La nuova Italia, Milano 2005.

**Teleri F, a cura di, Il Metodo Paulo Freire – Nuove Tecnologie e sviluppo sostenibile**, Clueb Bologna, Bologna 2000.

**Thomas DC & Young N, A Research Frontiers for Peace Studies: New Inquiry and Curriculum Development**, in, **Thomas D C & Klare M T, Peace and World Order Studies**. Boulder, Co: Westview Press 1989.

**Thompson W S, Jensen K M, Smith R N, Schraub K M, Approaches to Peace: an Intellectual Map**, The United States Institute of Peace, Washington 1991.

**Van Soest D, Incorporating Peace and Social Justice into the Social Work Curriculum**, National Association of Social Workers, Washington 1992.

**Vernadski V, in Morin E. I Sette Saperi necessari all'educazione del futuro**. Cortina Editore, Milano 2001.

**Vislberghi A, a cura di, Scuola e cultura di pace: suggerimenti per gli insegnanti**, La nuova Italia, Firenze 1985, con la collaborazione di Paolo Cardoni.

**Volpe M, An Urban University-based Conflict Resolution Program**. Education and Urban Society, 1994.

**Zavaleta E de, Consideraciones acerca del sistema educativo argentino: Incorporacion de uma educacion para la paz**, Serie Educar para la Paz, [s.d.].

**Waiselfisz J J, Mapa da violência: os jovens do Brasil**, Garamond, Rio de Janeiro 1998.

**Weil, P, Formação Olistica de Base- Manual do Aprendiz**, Fábrica de Livros, Rio de Janeiro 2004.

\_\_\_\_\_. **“A arte de viver em paz: por uma nova consciência, e educação”**. Editora Gente, São Paulo 1993.

**Wien B J, Peace and World Order Studies: a Curriculum Guide**, World Policy Institute, New York 1984.

**Wieviorka M, Il razzismo**, Laterza, Bari 2000.

**Wertheim Jorge, da Cunha Célio, Fundamentos da Nova Educação,** Cadernos UNESCO Brasil, Série Educação, Brasília 2000.



## **Allegato A- Carta della Transdisciplinarità<sup>(1)</sup>**

### **Presentazione**

- Considerando che la proliferazione attuale delle discipline accademiche e non accademiche conducono alla crescita esponenziale del sapere, torna impossibile una visione globale dell'essere umano;
- Considerando che soltanto una intelligenza che porte in considerazione la dimensione planetaria dei conflitti attuali potrà affrontare la complessità del nostro mondo e la sfida contemporanea dell'autodistruzione materiale e spirituale della nostra specie;
- Considerando che la vita sta fortemente minacciata per una tecnoscienza trionfante, che obbedisce soltanto alla logica terrificante dell'efficacia per l'efficacia;
- Considerando che la rottura contemporanea tra il sapere ogni volta più cumulativo e un essere interiore ogni volta più impoverito porta all'ascensione di un nuovo oscurantismo, le cui conseguenze, nel piano individuale e sociale, sono incalcolabile;
- Considerando che la crescita dei saperi, senza precedenti nella storia, aumenta la disuguaglianza tra quelli che lo hanno e quelli che ne sono privi, generando così una disuguaglianza crescente nel cuore dei popoli e tra le nazioni del nostro pianeta;
- Considerando, inoltre, che tutte le sfide enunciate hanno una contropartita di speranza nel fatto che la crescita straordinaria dei saperi può condurre, a lungo termine, a un cambiamento paragonabile al passaggio dei ominidi alla specie umana;
- Considerando gli aspetti sopraccitati, i partecipanti al Primo Congresso Mondiale della Transdisciplinarità (Convento da Arrábida – Portogallo, dal 2 al 7 novembre 1994) adottano la presente Carta, concepita come un insieme di principi fondamentali della comunità degli spiriti transdisciplinari, e stabiliscono un contratto morale che ogni firmatario della Carta fa con se stesso, libero di ogni specie di pressione giuridica o istituzionale

### **Articolo 1**

Qualunque tentativo di ridurre l'essere umano a una definizione e di perderlo in mezzo alle strutture formali, di qualsiasi tipo, è incompatibile con la visione transdisciplinare

---

1- Weil P, "A arte de Viver em paz- Por uma nova consciência e educação", Editora Gente, São Paulo, 1993, p. 111 – 116. Traduzione di Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva.

## **Articolo 2**

Il riconoscimento dell'esistenza di differenti livelli di realtà, retti da logiche differenti, è inerente all'atteggiamento transdisciplinare. Ogni tentativo di ridurre la realtà ad un solo livello, per una sola logica, non si situa nel campo della transdisciplinarità.

## **Articolo 3**

La transdisciplinarità è complementare a un approccio disciplinare, fa emergere nuovi dati a partire dal confronto delle discipline che li articolano e offre una nuova visione della natura della realtà. La transdisciplinarità non cerca il predominio di alcune discipline, ma l'apertura di tutte le discipline a quello che le unisce e le supera.

## **Articolo 4**

La pietra angolare della transdisciplinarità risiede nell'unificazione semantica ed operativa per mezzo delle discipline e aldilà di esse. Presuppone una razionalità aperta ad un nuovo sguardo sulla relatività delle nozioni di "definizione" e di "oggettività". Il formalismo eccessivo, la rigidità delle definizioni e l'assolutizzazione dell'oggettività, ivi compresa l'esclusione del soggetto, conducono all'impoverimento.

## **Articolo 5**

La visione transdisciplinare è completamente aperta, poiché essa oltrepassa il dominio delle scienze esatte mediante il "dialogo" e la riconciliazione di esse non soltanto con le scienze umane, ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore.

## **Articolo 6**

In rapporto all'interdisciplinarità e alla multidisciplinarità, la transdisciplinarità è multireferenziale e multidimensionale. Considera, simultaneamente, i concetti di tempo e di storia. La transdisciplinarità non esclude l'esistenza di un orizzonte transitorio.

## **Articolo 7**

La transdisciplinarità non costituisce né una nuova religione, né una nuova filosofia, né una nuova metafisica, né una scienza della scienza.

## **Articolo 8**

La dignità dell'essere umano è anche di ordine cosmica e planetaria. Il sorgimento dell'essere umano nella Terra è una delle tape della storia dell'universo. Il riconoscimento della terra come patria è uno degli imperativi della transdisciplinarietà. Ogni essere umano ha il diritto ad una nazionalità, ma con titolo di abitante della Terra, esso è allo stesso tempo un essere transnazionale. Il riconoscimento, per il diritto internazionale, di questa doppia condizione - appartenere ad una nazione è la Terra – costituisce uno degli obiettivi della ricerca transdisciplinare.

## **Articolo 9**

La transdisciplinarietà conduce ad un atteggiamento aperto nei confronti dei miti, delle religioni e dei temi analoghi, con spirito transdisciplinare.

## **Articolo 10**

C'è un vincolo culturale privilegiato in base al quale si possono giudicare le altre culture. L'approccio transdisciplinare è anche transculturale.

## **Articolo 11**

Un'educazione autentica non può privilegiare l'astrazione della conoscenza. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare. L'educazione transdisciplinare rivaluta il ruolo dell'intuizione, dell'immaginario, della sensibilità e del corpo nella trasmissione della conoscenza.

## **Articolo 12**

L'elaborazione di un'economia transdisciplinare è fondata nel postulato secondo il quale l'economia deve essere a servizio dell'essere umano, e non il contrario.

## **Articolo 13**

L'etica transdisciplinare respinge ogni atteggiamento che rifiuti il dialogo e la discussione, qualunque ne sia l'origine – di ordine ideologico, scientifico, religioso, economico, politico, filosofico. La conoscenza condivisa deve portare alla comprensione reciproca, fondata sul rispetto assoluto delle diversità, unita nella vita comune nella sola e medesima Terra.

#### **Articolo 14**

Rigore, apertura, e tolleranza sono le caratteristiche fondamentali della visione transdisciplinare. Il rigore dell'argomentazione che considera tutti i dati è l'agente protettore contro le possibili deviazioni. L'apertura presuppone l'accettazione dello sconosciuto, dell'inaspettato e dall'imprevedibile. La tolleranza è il riconoscimento del diritto delle idee e delle verità differenti delle nostre.

#### **Articolo Finale**

La presenta Carta della Transdisciplinarità è adottata dai partecipanti al primo Congresso Mondiale della Transdisciplinarità, all'unico scopo di dare autorità al loro lavoro e alla loro attività. Secondo i procedimenti che saranno definiti secondo lo spirito transdisciplinare di ogni paese, la Carta è aperta a ricevere la firma di ogni essere umano interessato a misure progressiste di ordine nazionale, internazione e transnazionale, per l'applicazione dei suoi articoli nelle loro vite.

Convento di Arrábida, 6 novembre del 1994.

Comitato della Redazione

Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

## **Allegato B - Diritti Umani - Per un Nuovo Inizio - Manifesto 2000 - Per una Cultura di Pace e Non Violenza<sup>(2)</sup>**

### **Che cos'è il Manifesto 2000?**

Il Manifesto 2000 per una Cultura di Pace e Non Violenza è stato scritto da un gruppo di premi Nobel della Pace, allo scopo di creare un senso di responsabilità che inizi a livello personale – non si tratta di una mozione o petizione diretta alle alte autorità.

È responsabilità di ognuno mettere in pratica i valori, gli atteggiamenti e le forme di condotta che ispirano una cultura di pace. Tutti possono contribuire a questo obiettivo all'interno della loro famiglia, nel loro quartiere, nella loro città, nella loro regione e nel loro paese quando promuovono la non violenza, la tolleranza, il dialogo, la riconciliazione, la giustizia e la solidarietà in atteggiamenti quotidiani.

### **Il Manifesto**

Riconoscendo la mia quota di responsabilità col futuro dell'umanità, soprattutto con i bambini di oggi e quelli delle generazioni future, io mi comprometto – nella mia vita quotidiana, nella mia famiglia, nel mio lavoro, nella mia comunità, nel mio paese e nella mia regione – a:

- Rispettare la vita e la dignità di ogni persona, senza discriminazione o pregiudizio;
- Praticare la non violenza attiva, rifiutando la violenza sotto tutte le sue forme: fisica, sessuale, psicologica, economica e sociale, soprattutto contro i gruppi più bisognosi e vulnerabili come i bambini e gli adolescenti;
- Condividere il mio tempo e le mie risorse materiali con un spirito di generosità allo scopo di mettere fine all'esclusione, all'ingiustizia, all'oppressione politica ed economica;
- Difendere la libertà di espressione e la diversità culturale, dando sempre preferenza al dialogo e all'ascolto invece che al fanatismo, alla diffamazione e al ripudio dell'altro;
- Promuovere un atteggiamento di consumo che sia responsabile e pratiche di sviluppo che rispettino tutte le forme di vita e preservino l'equilibrio della natura e del pianeta;
- Contribuire allo sviluppo della mia comunità, con ampia partecipazione della donna e rispetto ai principi democratici, in modo da costruire nuove forme di solidarietà.

---

2- Weil P, op. cit., Editora Gente, São Paulo, 1993, p. 164-165. Traduzione di Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva.

## **Allegato C - Decalogo della Pace<sup>(3)</sup>**

Il decalogo della pace si propone di mettere nelle mani del maggiore numero possibile di cittadini di tutti i paesi del mondo, in tutte le lingue, una conoscenza essenziale delle cause della violenza e dei principi e mezzi per risvegliare la *pace* in se stesso, negli altri e nella natura.

### **Le cause della violenza**

#### **Nell'individuo:**

La violenza inizia nella mente di ognuno di noi, generata dall'idea immaginosa che siamo separati dal mondo. Così, sorge in noi il desiderio di tutto ciò che ci dà piacere e il rifiuto di tutto ciò che ci minaccia, cose, persone o idee. Dall'attaccamento sorge la paura della perdita, la sfiducia, l'intolleranza nel piano delle emozioni (rabbia, gelosia, orgoglio) che, incidendo sul corpo, portano allo stress, alla malattia e alla sofferenza e aumentano ancora di più la sensazione del nostro isolamento. Si crea, così, un circolo vizioso.

#### **Nella società**

L'essere umano non integrato crea, a sua volta, una società disordinata, con una cultura di violenza e guerra, con la frammentazione multidisciplinare della conoscenza, prodotto della dominazione del maschile razionale e della repressione dell'amore femminile, con gli estremismi e la conseguente intolleranza politica, religiosa e nazionalista, oltre al predominio dei valori distruttivi.

La vita sociale è dominata dalla competizione, da conflitti violenti, terrorismi e guerre.

La vita economica è caratterizzata da estremi: consumismo, povertà, ricchezza eccessiva ed esplorazione sfrenata delle risorse naturali.

#### **Nella natura:**

Questa società disordinata, oltre a rinforzare la formazione dello squilibrio individuale, distruggere la vita e interviene nel programma genetico e nucleare.

A sua volta, la distruzione progressiva della natura minaccia la vita di ognuno di noi. E così si chiude il circolo vizioso del nostro suicidio collettivo

---

3- Sobrinho MG, (org.), **Manual de Formação Holística de base**, Associação Campus Avançado UNIPAZ, Rio de Janeiro 2004, p. 51-56.

### **Come risvegliare la Pace**

È necessario assumere un nuovo concetto e un nuovo processo di Educazione alla Pace, secondo la definizione dell'UNESCO: "Imparare a Conoscere, a Fare, a Vivere con gli altri e ad Essere".

È necessario anche un nuovo concetto di Terapia che includa, oltre alla Terapia Individuale, una Terapia Sociale (ivi compresa l'aziendale) e una Terapia Ambientale.

Tanto l'educazione come la Terapia devono raggiungere i tre livelli dell'Ecologia e delle Coscienze.

### **Ecologia e Coscienza Personali**

La Pace esiste in ognuno di noi e deve essere, prima di tutto, risvegliata nel nostro intimo mediante l'Educazione alla Pace. La Pace del corpo può essere raggiunta con rilassamento, massaggi e alimentazione adeguata. Per la pace del cuore, è importante coltivare l'allegria, col canto, la danza e la musica, per risvegliare l'amore, che desidera la felicità di tutti gli esseri viventi, e la compassione, che attenua il dolore e l'infelicità di tutti gli esseri. Insomma, è necessario che diventiamo ogni volta più coscienti della nostra rabbia, della nostra gelosia, del nostro orgoglio e del nostro egoismo. Differenti psicoterapie integrano questo processo. La pace di spirito si ottiene calmando l'agitazione mentale e scoprendo la nostra vera natura mediante la meditazione. Questo significa scoprire l'interdipendenza di tutto, per l'attivazione della Sapienza, inseparabile dall'Amore, che pone fine alla fantasia dalla separazione.

### **Ecologia e Coscienza Sociali**

Oltre alla Educazione alla Pace, la Cultura della Pace è raggiunta mediante la pratica dei valori universali come la Verità, la Giustizia, la Bellezza, la Tolleranza, la Libertà e la Solidarietà. Non c'è più posto per i preconcetti nei manuali scolastici, né per i preconcetti della "guerra giusta" e "del diritto della forza", che debbano essere sostituiti dalla forza del Diritto, più specificamente dalla Dichiarazione dei Diritti Umani. È necessario riequilibrare i generi maschili e femminili e introdurre la Transdisciplinarietà nelle scuole e nelle università.

La Pace nella società è ottenuta mediante lo sviluppo dello spirito di cooperazione e di sinergia in un lavoro di propositi superiori. Conviene che gli organismi e le aziende utilizzino l'amministrazione partecipativa, l'unione dell'affettività maschile e dell'affettività femminile, come pure la mediazione ed il dialogo nello sforzo della comprensione mutua, nel modo di trattare i conflitti.

La Pace nel domino dell'economia è ottenuta mediante l'eliminazione della fame e delle disuguaglianze socio economiche, l'incentivo alla semplicità volontaria ed al conforto essenziale, lo sviluppo delle comunità autosostenibili, così come l'*ecovillages*, mediante la riduzione del consumo nei paesi ricchi a livelli ecologicamente compatibili, la ricerca e la sperimentazione dei nuovi sistemi economici integrati.

### **Ecologia e Coscienza Planetaria**

La pace con l'ambiente richiede armonia con la Materia, rispetto della Vita sotto tutte le sue forme, ricerca approfondita della Programmazione genetica e nucleare, allo scopo di evitare errori dannosi e di recuperare quello che è stato deteriorato, in un costante programma di protezione ambientale.



## **Allegato D - Università Olistica Internazionale (UnOI)**

### **Carta Magna<sup>(4)</sup>**

1. L'Università Olistica Internazionale - UnOI, prima di qualsiasi definizione particolare, desidera formare una gran corrente d'amicizia e cooperazione tra i differenti centri ed università del mondo, ispirati dalla prospettiva olistica.
2. Questa corrente si concretizza in una rete spontanea, organismo più che organizzazione, che cerca di favorire l'apertura e lo sviluppo di altre realtà dell'essere, della vita e della coscienza.
3. All'origine di questo movimento riconosciamo come fondamentale il paradigma olistico. Questo paradigma considera ogni elemento di un campo come un evento che riflette e contiene tutte le dimensioni del campo. È una visione nella quale il tutto e ogni parte delle sue sinergie sono strettamente legati in interazioni costanti e paradossali.
4. L'Università Olistica Internazionale pretende esplorare la sincronicità tra:
  - ✓ L'emergenza di questo nuovo paradigma nelle scienze fisiche, biologiche ed umane;
  - ✓ La visione della sapienza dell'Oriente e dell'Occidente;
  - ✓ La recettività e il risvegliarsi crescente di un gran numero di contemporanei.
5. L'approccio olistico si manifesta nelle seguenti caratteristiche:
  - ✓ Riconosce il suo carattere relativo, ma, allo stesso tempo, interagisce e oltrepassa le diverse forme di dualità e dialettica;
  - ✓ Stimola l'integrazione e la trascendenza non soltanto dando il suo appoggio alla ricerca razionale e sperimentale, ma anche valorizzando le vie tradizionali, intuitive e pratiche di accesso diretto ad un livello transpersonale della realtà, evitando deduzioni premature;
  - ✓ Rispetta sempre la libertà di scelta e, da un contatto precedente, stimola la ricerca di nuove strade adattate alla realtà dell'Uomo del terzo Millennio;
  - ✓ Riconosce che l'allegria e la felicità di ogni essere si trovano nella scoperta della sua vera natura e nell'espressione costante della sapienza, dell'amore, del rispetto di se stesso e di tutti gli esseri;

---

4- **Sobrinho MG, (org.), Manual de Formação Holística de base**, Associação Campus Avançado UNIPAZ, Rio de Janeiro 2004, p.48-50.

6. L'Università Olistica Internazionale riconosce e appoggia ogni tentativo planetario, ogni associazione e organizzazione internazionale, transnazionale o locale, che mira a ristabilire ponti su tutte le forme di frontiere artificialmente create e mantenute dallo spirito umano, ponti su tutto quello che divide gli uomini e atomizza il cuore della vita.
7. Riconoscendo tutti gli aspetti dell'approccio olistico, l'Università Olistica Internazionale orienta l'ispirazione che lo caratterizza mediante un certo numero di punti specifici:
  - I. Collaborare con le differenti reti già esistenti nel pianeta per:
    - a. Il riconoscimento mutuo del legame che le unisce;
    - b. La formulazione di proposte di modi d'azioni destinati a liberare queste organizzazioni dall'isolamento;
    - c. La formazione dinamica di una rete internazionale o transnazionale di reti nazionali;
    - d. L'organizzazione di convegni, colloqui internazionali e dibattiti.
  - II. Unire gli sforzi delle reti sui piani regionali, nazionali ed internazionali al fine della concezione e della formazione, a livello universitario, di un'equipe itinerante costituita da persone dotate di una consapevolezza della visione olistica che le metta in grado di catalizzare o applicare questo approccio alla Medicina, all'Educazione, alla Psicologia, all'Arte, all'Antropologia, alla Pace Internazionale e allo Sviluppo Organizzativo.
  - III. Stimolare e finanziare progetti di ricerca sulla prospettiva olistica e sui nuovi metodi di approccio olistico (Arte, Filosofia, Scienze, ecc).
  - IV. Stimolare e finanziare nuovi mezzi di realizzazione (Informatica, Strumenti Multimediali, ecc.).
  - V. Incoraggiare e finanziare progetti educativi destinati ai bambini.
8. L'Università Olistica Internazionale occuperà uno spazio di relazioni non localizzate in collegamento con i differenti centri, sempre preservando l'autonomia, l'identità e l'organizzazione di essi. In funzione dei suoi statuti, l'UnOI potrà delegare il titolo "Università Olistica" alle organizzazioni che ne faranno richiesta.
9. Dato che l'universale ed il particolare, nella prospettiva olistica, non sono antinomici, l'UnOI rispetta l'identità culturale di ogni popolo e nazione come patrimonio della comunità umana nel suo insieme.
10. Consapevole dei pericoli decorrenti dall'unificazione e dalla frammentazione (Totalitarismo e Riduzionismo), l'UnOI pretende dedicare il rigore necessario

all'analisi del particolare e l'apertura necessaria all'intuizione dell'interrelazione inerente a tutte le cose (Holos).

- 11.** L'UnOI, consapevole dei pericoli del settarismo e dell'ideologia desidera rimanere libera da tutte le forme di dipendenza, siano esse di ordine politica, dottrina o religiosa.
- 12.** I membri dell'UnOI si compromettono a rispettare gli articoli di questa carta magna.

## **Allegato E - Dichiarazione di Dakar<sup>(5)</sup>**

**Testo adottato dalla Cupola Mondiale dell'Educazione a Dakar, Senegal – dal 26 al 28 aprile del 2000.**

- 1- Riuniti a Dakar nel mese di aprile del 2000, noi, partecipanti della Cupola Mondiale dell'Educazione, ci comprometiamo a raggiungere gli obiettivi e le mete dell'Educazione Per Tutti (EPT) per ogni cittadino ed ogni società.
- 2- Il segno distintivo di Dakar è l'impegno collettivo per l'azione. I governi hanno l'obbligo di assicurare che gli obiettivi e le mete dell'EPT siano raggiunti e mantenuti. Questa responsabilità sarà raggiunta in modo più efficace per mezzo di ampi accordi di collaborazione nell'ambito di ogni paese, fondata sulla cooperazione con le agenzie e istituzioni regionali ed internazionali.
- 3- Noi riaffermiamo la visione della Dichiarazione Mondiale dell'Educazione Per Tutti (Jomtien, 1990), fondata sulla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e sulla Convenzione sui Diritti del Bambino, secondo la quale tutte le bambine e i bambini, i giovani e gli adulti hanno il diritto umano di essere beneficiati da un'educazione che soddisfi le loro necessità basilari di istruzione, nel migliore e più pieno senso del termine, e che includa imparare a imparare, a fare, a convivere ed a essere. È un'educazione che si destina a risvegliare i talenti e le potenzialità di ogni persona e a sviluppare la personalità degli educandi affinché questi possano migliorare la loro vita e la loro società.
- 4- Accogliamo l'impegno per l'educazione basilare della comunità internazionale lungo gli anni 90, specialmente nella Cupola Mondiale per i Bambini/1990, nella Conferenza dell'Ambiente e Sviluppo/1992, nella Conferenza Mondiale dei Diritti Umani/1993, nella Conferenza Mondiale sulle Necessità Speciali dell'Educazione: Accesso e Qualità/1994, nella Cupola Mondiale sullo Sviluppo Sociale/1995, nell'Incontro Intermediario del Forum Consultivo Internazionale dell'Educazione Per Tutti/1996, nella Conferenza Internazionale dell'Educazione degli Adulti/1997 e nella Conferenza Internazionale sul Lavoro Infantile/1997. La sfida, ora, è adempiere gli impegni firmati.

---

5- Il presente documento si trova nel sito [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_marco\\_accion\\_pgues.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf).

- 5- La valutazione dell'EPT 2000 dimostra che c'è stato un progresso espressivo in molti paesi. Ma è inaccettabile che, nell'anno 2000, più di 113 milioni di bambini continuino senza accesso alla scuola elementare, che 880 milioni di adulti siano analfabeti, che la discriminazione di genere continui a permeare i sistemi educativi e che la qualità dell'apprendimento e dell'acquisizione di valori e abilità umani sia lontana dalle aspirazioni e dalle necessità degli individui e della società. Giovani e adulti non hanno accesso alle abilità e alle conoscenze necessarie per svolgere un lavoro profittevole e per partecipare pienamente alla vita sociale. Senza un processo accelerato in direzione a un'educazione per tutti, le mete nazionali e internazionali accordate per la riduzione della povertà non saranno raggiunte e saranno aumentate le disuguaglianze tra le nazioni e all'interno delle società.
- 6- L'educazione in quanto un diritto umano fondamentale è la chiave per uno sviluppo sostenibile, così come per garantire la pace e la stabilità all'interno dei paesi e, dunque, un mezzo indispensabile per raggiungere la partecipazione effettiva nelle società ed economie del secolo XXI. Non si possono più rimandare gli sforzi per raggiungere le mete dell'EPT. Le necessità basilari di istruzione possono e debbono essere raggiunte con urgenza.
- 7- Noi ci impegniamo a raggiungere i seguenti obiettivi:
- espandere e migliorare, con cura, l'educazione dei bambini piccoli, soprattutto dei bambini più vulnerabili e svantaggiati;
  - assicurare che tutti bambini, e specialmente le bambine e quelli che si trovano in circostanze difficili, abbiano accesso all'educazione di base, obbligatoria, gratuita e di buona qualità, fino al 2015;
  - assicurare che le necessità di apprendimento di tutti i giovani e adulti siano soddisfatte mediante l'accesso paritario ad un apprendimento adeguato, alle abilità necessarie alla vita e ai programmi di formazione alla vita civile;
  - raggiungere il miglioramento di 50% dei livelli di alfabetizzazione degli adulti fino al 2015, soprattutto delle donne, e l'accesso paritario all'educazione basica e continuata per tutti gli adulti;
  - eliminare le differenze di genere nell'educazione elementare e media fino al 2005 e raggiungere l'uguaglianza di genere nell'educazione fino al 2015, in particolare si deve garantire alle bambine l'accesso all'educazione basilare e di qualità e lo svolgimento pieno e paritario;

- migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'educazione e assicurare l'eccellenza per tutti, in modo da garantire a tutti dei risultati palpabili e misurabili, specialmente nell'alfabetizzazione, nella matematica e nelle abilità essenziali alla vita;
- 8-** Per raggiungere questi obiettivi, noi, i governanti, le organizzazioni, le agenzie, i gruppi e le associazioni rappresentati nella Cupola Mondiale dell'Educazione, ci impegniamo a:
- mobilitare una forte volontà politica nazionale e internazionale a favore dell'Educazione Per Tutti, sviluppare piani di azione nazionali e incrementare in maniera significativa gli investimenti nell'educazione di base,
  - promuovere politiche dell'Educazione Per Tutti secondo le caratteristiche settoriali integrate e sostenibili, chiaramente articolate con l'eliminazione della povertà e con strategie di sviluppo;
  - assicurare l'impegno e la partecipazione della società civile nella formulazione, realizzazione e nel controllo delle strategie per lo sviluppo dell'educazione,
  - sviluppare sistemi di amministrazione e di gestione educativa che siano partecipi e capaci di rispondere e di rendere conto,
  - soddisfare le necessità dei sistemi educativi compromessi dalle situazioni di conflitto e instabilità e svolgere i programmi educativi in maniera da promuovere la comprensione mutua, la pace e la tolleranza, che aiutano a prevenire la violenza ed i conflitti,
  - mettere in opera strategie integrate per promuovere l'equità di genere nell'educazione, che riconoscano la necessità di cambiare atteggiamenti, valori e pratiche;
  - mettere in opera urgentemente programmi ed azioni educative per combattere la pandemia HIV/AIDS;
  - creare ambienti sicuri, salutaris, accoglienti e attrezzati paritariamente, che conducano all'eccellenza nell'apprendimento e a livelli di disimpegno chiaramente definiti per tutti;
  - migliorare la condizione, l'autostima e la formazione professionale degli insegnanti;
  - ottenere nuove tecnologie di informazione e comunicazione per appoggiare lo sforzo di raggiungere le mete dell'EPT;
  - controllare sistematicamente il progresso e il raggiungimento degli obiettivi e delle strategie dell'EPT negli ambiti internazionale, regionale e nazionale;

- rafforzare i meccanismi esistenti per accelerare il progresso verso il raggiungimento dell'Educazione Per Tutti;
- 9-** Con base nell'evidenza accumulata durante le valutazioni dell'EPT nazionali e regionali e nelle strategie settoriali già esistenti, tutti gli Stati dovranno sviluppare o intensificare piani nazionali di azioni fino, in linea di massima, al 2002. Questi piani debbono essere integrati in un ambito più ampio per la riduzione della povertà e per lo sviluppo e debbono essere elaborati per mezzo di processi democratici e trasparenti che coinvolgano tutti gli interessati e i collaboratori. I piani dovranno trattare problemi concernenti il subfinanziamento cronico dell'educazione basilare, stabilendo priorità finanziarie che riflettano l'impegno per il raggiungimento degli obiettivi e delle mete dell'EPT il più presto o, al massimo, entro il 2015. Definiranno anche le strategie chiare per superare problemi speciali che attualmente sono esclusi dall'ambito educativo, con l'impegno chiaro per l'educazione delle bambine e la parità dei generi. I piani daranno forma e contenuto agli obiettivi e alle strategie stabilite in questo documento e agli impegni stabiliti dalle conferenze internazionali degli anni 90. Le attività regionali per appoggiare le strategie nazionali dovranno essere fondate sul rafforzamento delle organizzazioni, reti ed iniziative regionali e subregionali.
- 10-** Volontà politica e una direzione nazionale più forte sono necessarie alla realizzazione effettiva ed efficace dei piani nazionali in ogni paese. Tuttavia, la volontà politica deve essere sostenuta da risorse economiche. La comunità internazionale riconosce che, attualmente, molti paesi non hanno risorse economiche nuove per offrire un'Educazione Per Tutti in tempi accettabili. Risorse economiche nuove, di preferenza nella forma di donazioni, devono, perciò, essere ottenuti dalle agenzie finanziarie bilaterali e multilaterali, come la Banca Mondiale, banche regionali di sviluppo e banche private. Affermiamo che nessun paese seriamente impegnato con l'Educazione per Tutti sarà ostacolato nella realizzazione di quest'obiettivo per mancanza di risorse.
- 11-** La comunità internazionale darà continuità a questo impegno collettivo, organizzando immediatamente un'iniziativa globale allo scopo di sviluppare delle strategie e per ottenere le risorse necessarie mediante l'appoggio effettivo nazionale. Le possibilità che saranno considerate in questa iniziativa sono le seguenti:
- allargare il finanziamento esterno destinato all'educazione basilare;
  - garantire un pronostico affidabile al flusso degli aiuti esterni;
  - favorire un coordinamento più efficace fra i donatori;

- ottenere la diminuzione o l'annullamento dei debiti in tempi più brevi e in modo da ridurre la povertà, e con un forte impegno verso l'educazione basilare;
- realizzare un controllo più effettivo e regolare del progresso verso il conseguimento delle mete e degli obiettivi dell'EPT, con valutazioni periodiche.

In molti paesi ci sono chiari segni di quello che si può fare mediante strategie nazionali forti, appoggiate su una cooperazione effettiva per lo sviluppo. Il progresso di queste strategie può, e deve, essere accelerato per mezzo di un maggior appoggio internazionale. Nello stesso tempo, ai paesi con strategie meno sviluppate – compresi i paesi danneggiati dai conflitti, o quelli che sono in fase di transizione e i paesi usciti recentemente da una crisi – deve essere dato l'appoggio necessario a raggiungere un progresso più rapido in rapporto all'Educazione per Tutti.

- 12-** Rafforzeremo i meccanismi internazionali e regionali per esprimere chiaramente questi impegni e per garantire che il segno distintivo dell'Azione di Dakar faccia parte dell'agenda di tutte le organizzazioni internazionali e regionali, di tutte le corporazioni legislative nazionali e di tutti i forum locali responsabili delle decisioni.
- 13-** La valutazione dell'EPT del 2000 indica che la sfida maggiore dell'Educazione per Tutti si trova nell'Africa subsaariana e nel Sud Africa. Nessun paese che ne abbia necessità deve essere escluso dagli aiuti internazionali, ma la precedenza deve essere data a queste due regioni del mondo. Anche i paesi in conflitto o in fase di ricostruzione debbono ricevere un'attenzione speciale per la costruzione dei loro sistemi educativi al fine di provvedere alle necessità di tutti gli educandi.

Rafforzare i meccanismi esistenti per accelerare il progresso dell'Educazione per Tutti.

- 14-** La realizzazione degli obiettivi e delle strategie previamente descritte richiederà la dinamizzazione immediata dei meccanismi nazionali, regionali ed internazionali. Affinché siano più effettivi, questi meccanismi saranno partecipi e, dove sarà possibile, rafforzeranno quello che già esiste. Includeranno rappresentanti di tutti i partecipanti e collaboratori e opereranno in modo trasparente e responsabile. Risponderanno in modo ampio alla forma e allo spirito della Dichiarazione de Jaontien e a questo segno distintivo di Azione di Dakar. Le funzioni di questi meccanismi includeranno, a vari livelli, difesa di diritti, mobilitazione delle risorse, controllo, creazione e disseminazione delle conoscenze sull'Educazione per Tutti.



Il fulcro dell'attività dell'Educazione per Tutti si trova all'interno dei paesi. Forum nazionali dell'Educazione per Tutti saranno potenziati o istituiti per sostenere i risultati da raggiungere. Tutti i ministeri rilevanti e le organizzazioni nazionali della società civile saranno sistematicamente rappresentati in questi Forum, che devono essere trasparenti e democratici e un segno distintivo di azione nell'ambito subnazionale. I paesi debbono preparare Piani Nazionali dell'Educazione per Tutti fino, al massimo, il 2002. Ai paesi che si trovano in situazioni difficili, come crisi complesse o disastri naturali, sarà dato un appoggio tecnico speciale dalla comunità internazionale. Ogni Piano Nazionale dell'Educazione per Tutti:

- sarà sviluppato sotto il comando governativo, con consultazioni dirette e sistematiche della società civile nazionale;
- attrarrà l'appoggio coordinato di tutti i collaboratori per lo sviluppo;
- stabilirà riforme riguardanti i sei obiettivi dell'Educazione per Tutti;
- sarà orientato dall'azione e specificherà date;
- includerà indicatori di risultati di medio termine; e
- otterrà una sinergia di tutti gli sforzi per lo sviluppo umano, al fine di includerli nella pianificazione e nel processo di realizzazione del segno distintivo dello sviluppo nazionale.

Dove questi processi ed un piano affidabile saranno in svolgimento, membri collaboratori della comunità internazionale si impegneranno a lavorare in modo consistente, coordinato e coerente. Ogni collaboratore contribuirà mediante Piani dell'EPT Nazionali, secondo la relativa competenza, allo scopo di garantire che la mancanza di risorse sia adeguatamente risolta.

Le attività regionali di appoggio agli sforzi nazionali avranno la loro base nelle organizzazioni regionali e subregionali, in reti ed iniziative già esistenti, le quali saranno rafforzate quando sarà necessario. Le regioni e subregioni decideranno la loro rete di Educazione per Tutti che eserciterà il comando e che si trasformerà nel Forum della regione o subregione, con un mandato di Educazione per Tutti esplicito. È essenziale il coinvolgimento sistematico e il coordinamento con tutta la società civile rilevante e con altre organizzazioni regionali e subregionali. Questi Forum dell'Educazione per Tutti Regionali e Subregionali si articoleranno organicamente con i Forum Nazionali e a questi renderanno conto. I loro incarichi saranno: coordinamento con tutte le reti rilevanti; stabilimento e controllo delle mete regionali e subregionali; advocacy; dialogo sulle politiche; promozione di rapporti di collaborazione cooperazione tecnica; divulgazione dei casi esemplari e controllo e resoconti responsabili; e la promozione della mobilitazione delle risorse. L'appoggio regionale ed

internazionale sarà disponibile per rafforzare i Forum Regionali e Subregionali e le competenze importanti per raggiungere l'Educazione per Tutti, soprattutto nell'Africa e nel sud dell'Asia.

L'UNESCO continuerà ad esercitare il suo ruolo di coordinamento dei collaboratori dell'Educazione per tutti ed a mantenere vivo il loro spirito di collaborazione. In questo senso, il Direttore Generale dell'UNESCO convocherà annualmente un piccolo gruppo flessibile di alto livello. Questo gruppo servirà di stimolo all'impegno politico e alla mobilitazione delle risorse tecniche e finanziarie. Dato che riceve informazioni dagli istituti dell'UNESCO (IIEP, IBE, UIE) e specialmente dall'Istituto di Statistiche e dai Forum Regionali e Subregionali, sarà in grado di esigere della comunità globale l'adempimento degli impegni assunti a Dakar. Sarà composto dai dirigenti dei livelli più alti dei governi e della società civile dei paesi sviluppati e in via di sviluppo, così come delle agenzie di sviluppo.

L'UNESCO svolgerà funzioni di Segreteria. Il nucleo del suo programma educativo sarà adattato al fine di mettere i risultati e le priorità di Dakar al centro del lavoro. Questo coinvolgerà la formazione di gruppi di lavoro per ognuno dei sei obiettivi stabiliti a Dakar. Questa Segreteria lavorerà insieme alle altre organizzazioni e potrà includere persone indicate da esse.

Raggiungere l'Educazione per Tutti richiede un appoggio economico addizionale da parte dei paesi, l'aumento dell'aiuto per lo sviluppo e l'assolvimento dell'impegno a favore dell'educazione da parte dei donatori bilaterali e multilaterali, per un importo medio annuo di US\$ 8 miliardi. Perciò è essenziale che nuovi accordi economici concreti siano firmati dai governi nazionali e anche dai donatori bilaterali multilaterali, ivi compresa la Banca Mondiale, le banche regionali di sviluppo, la società civile e le fondazioni.